

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Letras

CAROLINA COELI RODRIGUES BATISTA

**As Relações de Poder em Sala de Aula: Uma análise
discursiva sobre a perda da autoridade do sujeito-
professor nesse espaço**

João Pessoa

2011

CAROLINA COELI RODRIGUES BATISTA

**As Relações de Poder em Sala de Aula: Uma análise
discursiva sobre a perda da autoridade do sujeito-
professor nesse espaço**

Dissertação de Conclusão de
Mestrado apresentado ao
Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade
Federal da Paraíba para a
obtenção do título de mestre.

ORIENTADORA: MARIA ANGÉLICA DE OLIVEIRA

João Pessoa

2011

B333r Batista, Carolina Coeli Rodrigues.

*As relações de poder em sala de aula:
uma análise discursiva sobre a perda da
autoridade do sujeito-professor nesse espaço /
Carolina Coeli Rodrigues Batista.- João Pessoa,
2011.*

138f. : il.

Orientadora: Maria Angélica de Oliveira

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA

*1. Análise do Discurso. 2. Professor - Relações
de poder. 3. Saber. 4. Poder. 5. Disciplina.*

CAROLINA COELI RODRIGUES BATISTA

Dissertação de Conclusão de
Mestrado apresentado ao
Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade
Federal da Paraíba para a
obtenção do título de mestre.

Dissertação aprovada em 25 /02 /2011

Prof. ^a Dr.^a Maria Angélica de Oliveira – UFPB
Orientadora

Prof. Dr. Pedro Francelino – UFPB
Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Josilene Pinheiro – UFCG
Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

“Dedico esse trabalho à minha
mãe e ao meu noivo.”

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, meu pai maior, e a Maria, minha mãe do céu, por terem me abençoado com saúde, paz e coragem, por me darem forças para seguir adiante, mesmo quando tudo parecia mais inseguro, e por me protegerem sempre;

À minha mãe, Maria Rodrigues Batista, por ser meu tudo, minha maior companheira e conselheira, agradeço cada olhar, cada carinho, cada palavra, cada sábio ensinamento, ou mesmo, cada “lanchinho”, que vinha recheado de muito amor. Mainha, agradeço por você sempre acreditar em mim e por nunca me deixar desistir, por ter sido a luz mais cintilante nas mais escuras e tenebrosas noites;

Ao meu pai, Eliú Batista de Moura, pelo gosto de estudar a Língua, que ele semeou e cultivou, mesmo que inconscientemente, em mim, e pelos mimos de sempre;

A Túlio Neves de Araújo, meu namorado, por todos os momentos em que esteve ao meu lado, sendo meu apoio, meu cúmplice, minha paz, por toda a dedicação e amor a mim devotados e, principalmente, por me lembrar em todos os momentos o quanto eu sou capaz e o quanto eu posso ir além. Você é um presente de Deus em minha vida, amo-te!

À minha madrinha Silene Lima, pelas palavras doces que me confortaram e me fortaleceram muitas vezes, pelo carinho incalculável, por toda a atenção, pelo cuidado para comigo e pela dedicação de uma verdadeira “segunda mãe”;

A Sara, Zé Maria e Quércia, por terem me acolhido como parte de sua família, me adotando e me tratando com muito carinho e respeito. Pelos festivais de pizzas, que eu amava, por estarem sempre dispostos a me receber, pelas conversas deliciosas que varavam a madrugada, por terem me feito sentir tão à vontade, enfim, por terem feito da sua casa uma extensão da minha a fim de que eu conseguisse completar essa jornada do mestrado;

Às amigas Ana Paula, Rilma, Kelly, Rebeca e Carol pelo carinho e apoio de todas as horas que me fizeram, depois dos momentos de descontração e desabafo ao seu lado, ter coragem para recomeçar e voltar ao trabalho. Cada

uma de vocês merecia um parágrafo de agradecimentos por tudo o que representam em minha vida, por todo o apoio e carinho que sempre me deram, enfim, pela amizade de vocês, infelizmente não disponho de tanto espaço assim, serei breve: a Aninha fica o agradecimento pelo afeto, pela confiança em tantos sentidos que me lisonjeiam e, principalmente, pela “jujuba vermelha” que eu bem sei o que é e o quanto representa, a Rilma pelos conselhos, pela doçura e delicadeza, por ter me ouvido chorar, desabafar e, pacientemente, ter me acalmado, você me dá paz, você me faz bem e aquece meu coração, a Kelly por cada sorriso, cada mensagem carinhosa, pelo apoio em momentos tão delicados, por me dizer que eu posso sempre que a insegurança bate, amiga, você sempre fará parte da minha vida, nossas lágrimas derramadas juntas, de algum modo, nos uniram eternamente, a Rebeca pela imensa lição de desprendimento que a cada dia ela me dá, pelos momentos mais que agradáveis, por tanta e tanta loucura que a gente aprontou e por tanta angústia que a gente dividiu e, finalmente, mas não menos importante, agradeço a Carol, minha xará, minha amiga quase gêmea de tanta semelhança que a gente tem (nome, estatura, graduação, gosto por gatos, por peruices...) agradeço pelos muitos e muitos risos soltos que em reabasteciam de boas energias, pela discrição de saber guardar os mais absurdos segredos, e até esquecer depois, e pela meiguice, mesmo ao me chamar de feiosa;

À minha orientadora, Maria Angélica de Oliveira, pela paciência e compreensão de sempre, pela excelente orientação e encorajamento para seguir na pesquisa e por ter me subsidiado teoricamente a fim de me esclarecer o que era necessário quando tudo parecia um pouco sem sentido. Pelo exemplo de mulher, de professora e, principalmente, de ser humano tão generoso e dedicado. Pelo olhar carinhoso de incentivo, pelo abraço apertado e compreensivo e pelos puxões de orelha mais do que necessários.

O meu muito obrigada, de coração,
essa conquista também é de vocês!

“Não nos move o amor, mas o espanto.”
(J. Luís Borges)

RESUMO

Considerando a escola um espaço onde essas relações de poder se tornam bastante evidentes, estudamos de que modo se estabelecem essas relações a começar da associação estabelecida por Foucault entre poder e saber, já que, a escola é um importante vetor da consolidação dessa relação. Assim, estudamos o espaço escolar como estrutura com fins disciplinares, analisamos também quais são os artifícios dos quais o professor se utiliza enquanto “detentor do poder” a fim manter-se nessa posição, as vontades de verdade das quais o sujeito-professor lança mão para formular os jogos de verdade que “regulam” o comportamento do sujeito-aluno, apesar da perceptível diminuição da autoridade daquele (sujeito-professor) no espaço da sala de aula, as estratégias de resistência das quais esse sujeito-aluno se vale diante do poder do professor, e, principalmente, o modo como atualmente se dá a subjetivação dos indivíduos em sujeito-professor e sujeito-aluno na nossa sociedade. Nosso estudo fundamentou-se teoricamente na Análise do Discurso de Linha Francesa, mais especificamente nas teorizações foucaultianas que envolvem temas como subjetivação, discurso, saber, poder e disciplina. Para ilustrar nosso trabalho, utilizamos uma crônica, uma charge e uma reportagem, além da análise do nosso *corpus* de pesquisa - que consiste em aulas coletadas em uma escola estadual da cidade de Campina Grande. Ao final da pesquisa, alguns pontos de reflexão foram levantados a partir da observação e análise da relativa perda da autoridade do sujeito-professor no espaço da sala de aula. Pudemos observar que diversos fatores como as novas tendências pedagógicas, as práticas jurídicas relacionadas à criança e ao adolescente, a nova estruturação da instituição família e fatores de ordem sócio-econômica estão diretamente ligados à constituição de um sujeito-professor diferente do de outrora.

Palavras-chave: Discurso, subjetivação, saber e poder.

ABSTRACT

Considering the school as place where these power relations become quite evident, we will study how these relationships are established to begin the association established by Foucault between power and knowledge, since the school is an important vector of the consolidation of this relationship. Thus, we studied the structure of the school with disciplinary purposes, we also analyze what are the artifices which the teacher uses while "holding power" in order to remain in that position, the wills of truth of which the subject-teacher resorts to, to make real games that "regulate" the behavior of the individual student, despite the noticeable decrease in the authority of that (subject-teacher) within the classroom, the resistance strategies of which this subject-student relies on when under the power of the teacher, and especially the way the subjectivity of individuals in a subject-teacher and student-subject is currently given in our society. Our study is based theoretically on the Discourse Analysis of French line, specifically the Foucauldian theories involving issues such as subjectivity, discourse, knowledge, power and discipline. To illustrate our work, we used an short story, a cartoon and an article, apart from the analysis of our research *corpus* - which consists of classes collected at a state school in the city of Campina Grande. At the moment when a speaker utters something, he utters it according to the social space he occupies. This is the social place from where we must consider that the subjects speech comes from. The statement, in turn, is surrounded by many other voices of others who pervades its speech, these voices "represent" the discourses that materialize at the time of its utterance, these discourses are pre-existing and intersect with countless others, building discursive formations.

Key Words: Discourse, subjectivity, knowledge, power

Lista de Ilustrações

Foto 1.....	21
Foto 2.....	21
Foto 3.....	23
Foto 4.....	24
Foto 5.....	24
Foto 6.....	26
Foto 7.....	28
Foto 8.....	28
Foto 9.....	29
Charge.....	77

SUMÁRIO

Introdução.....	11
I – O saber institucionalizado e a construção das identidades (Em construção).....	13
1.1 Da aquisição do <i>corpus</i>	13
1.2 Escola: Instituição disciplinar.....	15
II – Relações de poder na sala de aula.....	30
2.1 Da sala de aula: espaço e práticas que constroem identidades.....	30
2.2 Saber, vontade de verdade e poder.....	49
III – A “autoridade” transitou.....	76
3.1 O lugar do professor hoje.....	78
3.2 Novos discursos construindo identidades diferentes.....	84
Considerações finais.....	95
Referências.....	98
Anexos.....	102
Normas de Transcrição.....	102
Transcrições das aulas coletadas.....	103

INTRODUÇÃO

No momento em que um falante enuncia algo, ele o enuncia a partir do lugar social que ocupa. Desse lugar social é que devemos considerar que parte a fala do sujeito. O enunciado, por sua vez, é permeado por inúmeras outras vozes de outrem perpassam a sua fala, essas vozes “representam” os discursos que se materializam no momento de sua enunciação, esses discursos são pré-existentes e se cruzam com inúmeros outros, construindo as formações discursivas.

É através da materialização das formações discursivas – que se dá através da linguagem, no momento da fala – que são percebidos as “vontades de verdade” que constituem aquele sujeito falante. Por meio do discurso podem ser estabelecidas inúmeras relações, entre elas, e foco dos nossos estudos estão as relações de poder, que Foucault entende como “uma ação sobre ações”. O estudioso afirma que na nossa sociedade o poder está relacionado diretamente ao saber, pois, normalmente quem detém o saber detém também o poder.

As relações de poder, ao contrário do que se pensa, estão distribuídas em todas as esferas da sociedade, permeando todas as macro e micro-relações dentro dessa, e tornando-se determinantes no que concerne à constituição dos sujeitos. Dentro dessas relações de poder não existe oprimido nem opressor permanentes, pois o poder se desloca, “muda de mãos”, constantemente. Na escola, por exemplo, podemos observar como o poder transita entre os sujeitos desse espaço. O poder não se mantém com o professor, os alunos não são miras indolentes do poder do professor, eles reagem, resistem a esse poder e à autoridade representada por aquele sujeito.

Todos os dias acompanhamos nos noticiários casos, cada vez mais recorrentes, de abusos que ocorrem no espaço escolar. O que nos chama atenção é o fato de que esses casos de abusos não partem dos professores em relação a seus alunos – como seria comum pensar, se considerássemos o modelo educacional de algumas décadas atrás – mas, fazem o movimento contrário: alunos agredem verbal e fisicamente professores, ameaçam e desrespeitam o que antes era um sinônimo de “autoridade” no espaço escolar.

Percebemos uma notável diminuição da relação de autoridade existente, outrora, entre professor e aluno e essa transformação, que vem se mostrando

um tanto brusca, acarreta uma série de outras transformações referentes ao processo de ensino, principalmente no que concerne à valorização desse ensino e de como ele é percebido pela sociedade contemporânea. A partir da observação desse modelo educacional que hoje se apresenta no qual percebemos a considerável diminuição da autoridade do professor, surgiu a nossa inquietação que foi ponto de partida para iniciarmos o presente trabalho.

Sabe-se que as relações de poder permeiam toda e qualquer relação humana na sociedade. Desse modo, interessa-nos estudar as marcas de relações de poder e da resistência ao poder nas falas do professor e do aluno durante o momento aula, no espaço escolar, além do modo como a autoridade “perdida” do professor é revelada através das falas e das atitudes dos alunos em relação a ele nesse momento.

Assim, o objetivo do nosso trabalho é, de modo geral, refletir sobre as relações de poder que se estabelecem no espaço da sala de aula. Para tanto, pretendemos aqui: analisar como essas relações são refletidas no discurso do professor; realizar uma análise de cunho interpretativista das estratégias de resistência que, normalmente, acontecem inconscientemente, ao “poder do outro” na relação professor/aluno; e, por fim, discutir a inversão que atualmente ocorre das posições de professor e aluno no que concerne à autoridade em sala de aula.

Nesse contexto, compreendemos que é de grande relevância o estudo das relações de poder, tendo em vista a importância dessas no espaço escolar e a problemática existente hoje em torno das relações entre professor e aluno em sala de aula, a fim de compreendermos melhor o que essa situação está refletindo e no que podemos melhorar essa relação.

Como fundamento teórico para essa pesquisa, baseamo-nos nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, mais especificamente, nas teorizações de Foucault (1972 e 1974). Esses pressupostos teóricos nos subsidiam com conceitos essenciais como os de *linguagem*, *discurso*, *sujeito*, *condições de produção*, *verdade*, e *relações de poder*, que são conceitos fundamentais para a realização dos nossos estudos. E, para representar na prática o que vemos teoricamente, analisaremos as transcrições de aulas coletadas (pelo pesquisador) em duas turmas de 7º ano, numa escola estadual de Campina Grande.

O presente trabalho constitui-se de três capítulos, além de um contendo as Considerações Finais: primeiro, a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados para a coleta do nosso *corpus* de pesquisa e uma discussão sobre a Instituição Escola, sua importância social e o processo de construção de identidades que se dá nesse ambiente; segundo, a apresentação de conceitos-chave apresentados pela Análise do Discurso de linha francesa, no que se refere às relações de poder em sala de aula, feita, paralelamente, com a análise de trechos das transcrições das aulas coletadas; terceiro, a análise e discussão da perda da autoridade do professor no espaço de sala de aula, utilizando também trechos das aulas coletadas para análise.

I – O saber institucionalizado e a construção das identidades

Nosso trabalho propõe-se a estudar o modo como as relações de poder estabelecidas no espaço escolar se mostram discursivamente nas falas do professor e do aluno, ao passo que esses discursos revelam, também, a perda da autoridade do sujeito professor nesse espaço.

Desse modo, pretendemos analisar as transcrições das aulas coletadas em duas turmas do 7º ano de uma escola estadual da cidade de Campina Grande. Essas transcrições de falas de um mesmo sujeito-professor e de diversos sujeitos-alunos, durante momentos de aula e no espaço da sala de aula, ilustrarão nossa pesquisa a fim de mostrar como os discursos que revelam essas relações de poder emergem através das falas desses sujeitos.

1.1 Da aquisição do *corpus*

O material a ser analisado nesse trabalho consiste na transcrição de 10 (dez) horas/aula de duas turmas de 7º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião. As aulas foram coletadas no período de 09 a 30 de setembro de 2009, nas turmas de 7º ano (6ª série) “A” e “C” da referida escola que está situada no bairro do Alto Branco, em Campina Grande, Paraíba.

As aulas selecionadas para a coleta foram as de Língua Portuguesa, que ocorrem quatro vezes por semana (4 horas/aula por semana). A professora da disciplina é recém-formada pela Universidade Federal de Campina Grande, com licenciatura em Letras – Língua e Literatura Vernácula – e possui prática docente há 4 anos e meio na referida escola.

A divisão das turmas na escola se dá da seguinte maneira: Na turma “A”, são matriculados os alunos não-repetentes e que estão dentro da faixa etária prevista para série cursada; na turma “B”, estão alguns alunos repetentes e que vieram transferidos de outras escolas além de estarem um pouco fora da faixa etária prevista para a série e apresentarem “problemas de comportamento”; e, na turma “C” estão os alunos totalmente fora da faixa etária prevista e que apresentam problemas “mais sérios” de aprendizagem.

As aulas foram coletadas apenas nas turmas “A” e “C”, a fim de que fossem obtidas amostras de diferentes grupos classificados pela escola mas que cursam a mesma série. A turma “A” é composta de 35 alunos com idade entre 11 (onze) e 13 (treze) anos, que é a idade prevista para o curso do 7º ano, e a turma “C” é composta por 30 alunos com idade compreendida entre 14 (catorze) a 17 (dezesete) anos, sendo dois desses alunos diagnosticados – por psicólogo e psiquiatra – como portador problemas mentais que acarretam dificuldade de aprendizado.

Antes do período da coleta dos dados, foi realizada uma adaptação que consistiu em uma fase de observação por parte do sujeito-pesquisador, na qual o sujeito-pesquisador passou duas semanas assistindo às aulas de modo que sua presença se tornasse natural para os alunos e para a professora a fim de que a coleta retratasse situações mais naturais possíveis.

As aulas foram coletadas no turno da manhã, no período compreendido entre 07h e 11h 20min. No período da coleta dos dados, houve uma paralisação de duas semanas de aulas por parte dos professores que reivindicavam a melhoria de seus salários e das condições de trabalho. A paralisação provocou um pouco de atraso na coleta dos dados.

A escola na qual foram coletadas as aulas apresentava um desfalque de pessoal na sua estrutura. A diretora acumulava além da função de gestora da escola ainda as funções de pedagoga, exercendo as funções de orientadora educacional e supervisora, de psicóloga e de disciplinadora do colégio. A justificativa para tal sobrecarga é de que a pedagoga da escola estava afastada por motivos de saúde havia mais de três meses, não havia psicóloga porque estavam esperando que fosse realizado um concurso e havia apenas uma disciplinadora na escola, o que de fato era muito pouco, tendo em vista o tamanho físico da escola e a grande quantidade de alunos.

Os instrumentos para a constituição do *corpus* de análise desse trabalho foram gravação em áudio e observação e anotação das marcas discursivas e não-discursivas não captáveis pela gravação de áudio. A anotação dessas marcas não-discursivas foi feita a partir da observação das aulas por parte do sujeito-pesquisador.

O método utilizado para a transcrição das aulas foi o recomendado por Dionísio (2006) seguindo o que propõe a “Análise da Conversação” no que concerne às normas para transcrição.

Os nomes dos alunos foram alterados a fim de preservar sua identidade e privacidade.

1.2 Escola: Instituição disciplinar

A criança contemporânea começa a frequentar a escola cada vez mais cedo, há cerca de duas décadas a idade média com a qual o sujeito iniciava a sua vida escolar era por volta dos quatro anos, atualmente, as crianças começam a ir à escola com cerca de dois anos e meio de idade, o que mostra que, cada vez mais cedo, as crianças estão tendo que se assujeitar à função social de aluno.

Inserido no espaço escolar, a criança depara-se com situações que envolvem sua socialização com os demais colegas e com a professora. Até então, é comum que ela se relacione com outras pessoas, só que com uma grande diferença: essas pessoas são parentes e familiares. A relação com essas pessoas é diferenciada da relação que será estabelecida entre a criança e a professora, tendo em vista o grau de proximidade e afetuosidade que a criança mantém com seus familiares não é, inicialmente, encontrado na escola.

Desse modo, novas relações e comportamentos são estabelecidos quando a criança começa a frequentar a escola: os horários são predeterminados pela escola e têm que ser seguidos, há momento de brincar, de pintar, e de lanche, momento para chegar à escola e momento para sair dela. Há filas para entrar na sala de aula e para sair dela. Há uma professora que coordena as atividades e que deve ser respeitada. E há locais adequados para que cada atividade seja realizada. A criança está, assim, inserida num novo mundo que conta com regras e normas próprias daquele espaço: a escola.

Por mais que se busque maior “liberdade” para o aluno no espaço escolar, algumas regras terão que ser seguidas para que as atividades fluam de modo organizado e produtivo. A disciplina auxilia o processo de ensino à

medida em que regula os corpos afim de que esses não façam o que querem e bem entendem a qualquer momento. Esse controle é necessário ao processo de ensino no ambiente escolar.

O discurso mais aceito atualmente em termos de educação é o proposto pela Pedagogia Reformadora, surgida na primeira metade do século XX. Pongratz (2008, p. 47) ressalta as modificações ocorridas na escola a partir da pedagogia reformadora, o autor afirma que: “‘Por uma escola livre’ era o lema dos pedagogos reformistas, anunciando seu ataque às instituições tradicionais durante o primeiro terço do século XX”. Segundo o autor:

correspondendo à pedagogia reformadora, surgiram novas e flexíveis estruturas organizacionais, em geral chamadas de “livres”, não só em nível das turmas (livre lugar pra sentar, conversa livre entre os alunos, planos de aprendizagem abertos), as igualmente em nível de escola como instituição (livre comunidade escolar, planos escolares inovadores, matrícula livre). Além disso, o discurso neo-liberal hoje dominante favorece à conexão com a retórica da pedagogia reformadora da liberdade, a fim de efetivar as estratégias governamentais atuais de controle. (PONGRATZ, 2008, p. 48)

Pongratz (ibidem) ressalta ainda que

mesmo o modelo da pedagogia reformadora foi incapaz de resolver a contradição entre a liberdade e a disciplina. Ela foi simplesmente disfarçada com o estabelecimento de novas e mais suaves formas de controle mas não foi eliminada. (PONGRATZ, 2008, p. 48)

Compreendemos, a partir dessas observações, que apesar da Pedagogia Reformadora propor mais “liberdade” para a criança no espaço escolar, o disciplinamento não deixou de existir, apenas é proposto em um novo modelo de escola com métodos de disciplinamento mais sutis do que os modelos dos séculos anteriores, nos quais as escolas apresentavam punições mais severas como castigos corporais, a exemplo do uso da palmatória, entre outras técnicas de disciplinamento.

Consoantes a Pongratz, podemos inferir que as técnicas de disciplinamento estão, no modelo de escola proposto pela pedagogia reformadora, disfarçadas de “liberdade limitada” para os alunos no ambiente escolar, mas continuam a existir e a limitar os sujeitos a fim de docilizar seus corpos.

Segundo Foucault (2009), o disciplinamento é uma das técnicas utilizadas na fabricação de corpos dóceis a fim de que esses estejam prontos para viverem em sociedade. Essa técnica, ou seja, o disciplinamento, é uma técnica de controle dos sujeitos propositalmente utilizada com a finalidade de “assujeitar” os indivíduos dentro do aparelho “social”. Esse controle, pode ser compreendido não como uma “alienação” total dos indivíduos, mas realmente, como uma “docilização”.

O poder disciplinar é preocupado, primeiramente, com a regulação, a vigilância e o governo do homem ou da população inteira e, secundamente, “com a regulação do indivíduo e do corpo, ou seja, disciplinar o corpo para disciplinar a mente: corpo dócil, corresponde a mente dócil” (Coracini, 2003, p. 243) . A docilização dos corpos não necessariamente os torna corpos obedientes, conforme lembra Veiga Neto (2003):

dizer que a disciplina fabrica corpos dóceis não significa dizer que ela fabrica corpos obedientes. Falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis; mas não se trata, aí, de uma modelagem imposta, feita à força. Ao contrário, o que é notável no poder disciplinar é que ele atua ao nível do corpo dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo – eixo corporal -, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar. (VEIGA-NETO, 2003, p. 85)

Ou seja, os corpos disciplinados não obrigatoriamente serão submissos e obedientes, mas, dentro de uma sociedade, esses corpos poderão ser moldáveis de acordo com as necessidades e determinações dos sistemas de produção que a constituem.

Segundo Foucault (2007, p.106) “A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório”. Percebemos essa classificação dos indivíduos através da disciplina se observarmos o mecanismo de divisão de turmas na escola onde as aulas foram coletadas, por exemplo.

Nessa escola, como na maior parte das escolas estaduais dessa cidade, os alunos são classificados e colocados nas turmas “A”, “B” ou “C” de acordo com a sua adequação às expectativas da escola. Os alunos da turma “A” são os que estão dentro da faixa etária ideal para cursar a série na qual estão, e não apresentam, em sua maioria, grandes “problemas de comportamento”. Os

alunos matriculados na turma “B” são os que estão um pouco atrasados, repetiram de ano, vieram de outras escolas transferidos, ou apresentam problemas de comportamento ou de aprendizado mais sérios. E, por fim, os alunos que compõem a turma “C” são os que estão completamente fora da faixa etária prevista para a série, já repetiram de ano duas ou mais vezes e apresentam problemas de aprendizado e de comportamento bastante consideráveis.

A classificação desses alunos conforme sua idade ou comportamento acaba por reforçar uma segregação que define os “bons” e os “maus” alunos, pois dizer que se está matriculado na turma “C” significa dizer que você é um péssimo aluno, enquanto dizer que está na turma “A” que você é ótimo. Os da turma “B” não são considerados maus alunos, são vistos apenas como alunos “fracos” que não são bons o suficiente para estarem na turma “A”. Essa divisão denuncia uma prática comum na nossa formação social: a prática de classificar os indivíduos de acordo com as suas competências e capacidades, sobretudo no que concerne à obtenção do conhecimento válido, o científico, aprendido nas escolas.

A partir dessa classificação, os alunos são dispostos espacialmente em turmas separadas a fim de que os que são considerados piores não atrapalhem nem influenciem os que são tomados como melhores.

Além de classificar e individualizar os espaços, a disciplina vigia os indivíduos postos nesses espaços. Foucault (1979, p. 106) afirma que “a disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos” o autor completa ressaltando: “não basta olhá-los (os indivíduos), às vezes ou ver se o que fizeram é conforme à regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares”.

Nesse contexto, tomamos como exemplo de sistema disciplinador o sistema do panoptismo, do qual fala Foucault (2009), que se torna muito útil na organização desse novo modelo escolar que já não permite mais castigos corporais, nem punições tão severas para com os alunos, mas desenvolve maneiras mais sutis de controlar suas atitudes no espaço escolar.

Para Foucault, a escola, a fim de disciplinar os indivíduos que nela estão, utiliza, entre outras técnicas, o que ele chama, apropriando-se do termo *Panopticon* idealizado por Jeremy Bentham, de panoptismo, ou seja, uma máquina óptica que permite que *uns poucos fiscalizem eficiente e permanentemente a ação de muitos* (FOUCAULT, 2009, p. 217)

Na sala de aula, essa tecnologia é aplicada a partir da disposição das carteiras dos alunos, de modo que o professor, que, na maior parte do tempo, dentro da escola, é quem assume essa “fiscalização” dos indivíduos, tenha visão total desse ambiente, de modo a poder conferir como cada um dos alunos se comporta. Essa tecnologia de vigilância é utilizada por inúmeras outras instituições além da escola, como em prisões, asilos, hospitais, entre outros. Observemos, por exemplo, as fotos da escola na qual foram coletados os dados que servirão de corpus para a nossa análise nesse trabalho:

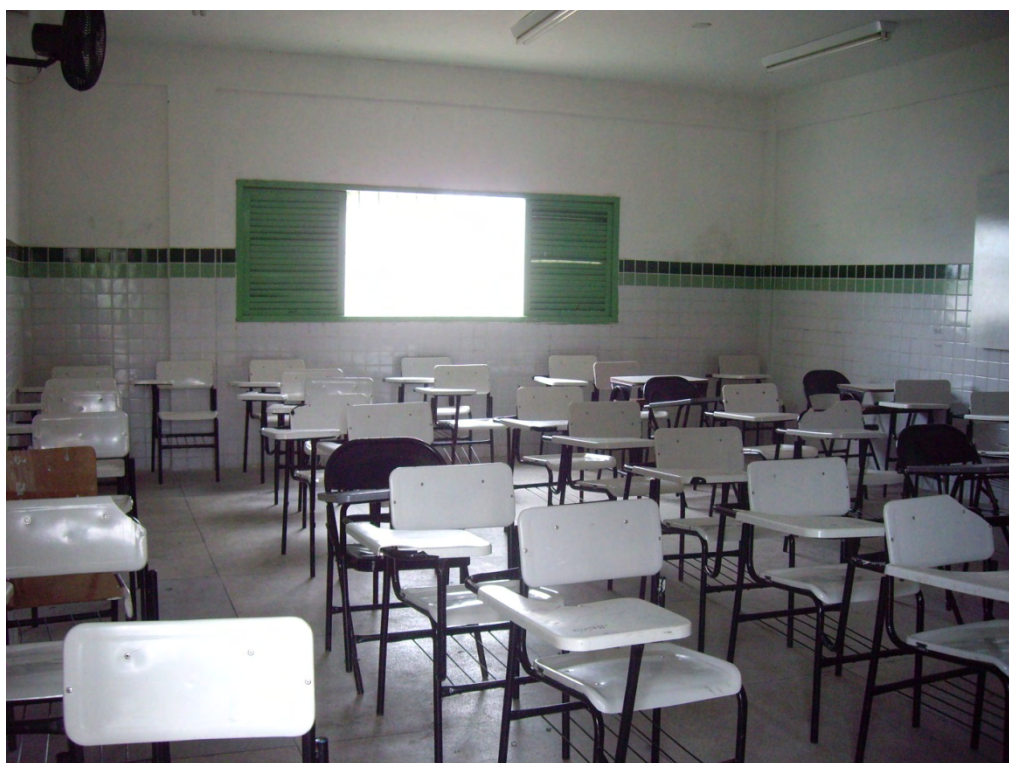


Foto 1: Sala de Aula vista de frente.



Foto 2: Sala de Aula vista do fundo.

Observemos que a posição da carteira da professora, destacada na foto dois é uma posição privilegiada, e isso não se dá por acaso. Trata-se da aplicação do modelo panóptico descrito por Foucault (2009). Num ângulo frontal da sala, como mostra a foto um, praticamente todas as outras carteiras, que são organizadas em fileiras, podem ser vistas.

Essa organização permite que a professora que está, normalmente, localizada à frente da sala possa manter todos os alunos no seu ângulo de visão e, assim, inibir possíveis ações que fujam à ordem do acontecimento aula. Nesse modelo de organização, uma só pessoa – no caso, a professora – é capaz de vigiar uma turma de cerca de quarenta alunos.

Na escola, ao professor, é conferido, entre outros “papéis”, o papel de verificar o comportamento dos alunos, ou seja, o professor é um “vigia” das ações de seus alunos e conta com sistemas de “organização” que o permitem disciplinar de modo mais rigoroso os alunos que se encontram sob o seu “domínio”. Sobre a relação disciplina e vigilância, Foucault (2007) ressalta que:

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme à regra. É preciso

vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares" (FOUCAULT, 2007, p.106)

Percebemos, então, que a disposição das carteiras, a organização da sala e o hábito de o professor manter-se a maior parte do tempo da aula de pé não são em vão. Observemos, nas fotos seguintes, que toda a estrutura da escola é estrategicamente pensada nesse sentido, a fim de vigiar e controlar os sujeitos que nela estão.



Foto 3: Pátio da escola.

A imagem três mostra a vista da porta de uma sala de aula para o pátio da escola. É no pátio, onde acontecem as comemorações, gincanas e solenidades da escola, tendo em vista que a escola não conta com auditório, e é nesse local onde a maior parte dos alunos costuma passar a hora do intervalo, ou recreio.



Foto 4: Pátio da escola, visto à direita.



Foto 5: Pátio da escola visto à esquerda.

As imagens quatro e cinco revelam as visões de quem está localizado no pátio da escola, se olhar para a frente, o indivíduo olhará para a cantina da escola, se olhar para a direita, o indivíduo contemplará todas as portas das

salas de aula da escola e as portas dos banheiros feminino e masculino e, olhando para a esquerda, o indivíduo poderá observar os portões de entrada do colégio e, simultaneamente, as portas da secretaria e da diretoria. Em resumo: o pátio é um local de onde se pode contemplar praticamente todas as subáreas da escola.

É nesse local, onde a disciplinadora da escola passa a maior parte do tempo. Como o próprio nome já nos adianta, o disciplinador de uma escola tem a função de disciplinar os alunos, de vigiá-los. Assim, a disciplinadora da escola passa a maior parte do tempo em um local estrategicamente pensado que a possibilita observar toda a movimentação da escola a fim de fiscalizar as atitudes dos alunos que saem de sala, que chegam atrasados, que estão sem o fardamento, que vão ao banheiro, à diretoria ou secretaria.

Os métodos disciplinares tem como objetivo docilizar os corpos a fim de manter o controle sobre esses. Segundo Foucault (2009, p.133), “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações dos corpos, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade são o que podemos chamar as ‘disciplinas’”.

Essa estratégia é necessária para que a ordem e a disciplina sejam mantidas mesmo nos horários de intervalo das aulas. É necessário, portanto, que os alunos estejam sob vigilância durante todo o tempo – ou quase todo o tempo – em que estão dentro do espaço escolar. Essa prática de vigilância constante é inibidora de ações indesejadas nesse espaço e, para Foucault (2009, p. 190), “é essa a garantia da ordem”, ou seja, o fato de os alunos estarem submetidos a uma vigilância que é constante mas que nem sempre pode ser vista por eles é justamente o que garante a ordem desse ambiente.

Uma amostra de que o sistema panóptico de fato funciona como inibidor de ações indesejadas é percebida, por exemplo, ao observarmos as portas dos banheiros da escola:



Foto 6: Área interna do banheiro masculino

Dentro dos banheiros, os alunos estão fora do campo de visibilidade da disciplinadora. É uma área de privacidade dos alunos, na qual eles não se sentem vigiados. É justamente nesse momento de “escape” da vigilância permanente que os alunos aproveitam para pichar as portas dos sanitários que estão dentro de um espaço fechado e não vigiado que é o banheiro. Se compararmos as portas desses sanitários com as portas das salas de aula – que, por sua vez, estão localizadas dentro do campo de visibilidade da disciplinadora e dos professores – perceberemos que as portas das salas de aula (Foto 8) e dos demais ambientes da escola (Foto 9) não são pichadas nem deterioradas como as mostradas à cima.

Para Foucault

Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição. (FOUCAULT, 2001, p.179)

Assim, os alunos sujeitos à vigilância tornam-se fiscais de si próprios. Esse fator minimiza a necessidade da vigilância de outros para com os alunos, pois esses já se encarregam de vigiar-se, essa estratégia reduz gastos que seriam (des)necessários com mais pessoal que fiscalizasse os alunos. Ou seja, em lugar de haver dez disciplinadores vigiando cada um algum local da escola, há apenas um disciplinador que, posicionado estrategicamente, faz com que os alunos se sintam vigiados e passem a vigiar a si próprios, desse modo, é desnecessária a presença dos demais observadores.

Essa vigilância de si mesmo mostra-se falha se tomarmos o exemplo anterior (das portas dos sanitários pichadas). Diante das pichações, percebemos que, quando os alunos não estão sob a vigilância da disciplinadora, ou de algum outro funcionário da escola, eles cometem infrações e fogem à regra da vigilância de si descrita por Foucault (2001).

Outro aspecto da arquitetura da escola que nos chama atenção é, por exemplo, a presença de grades em diversos ambientes da escola. Observemos:



Foto 7: Janela da sala de aula.



Foto 8: Escada de acesso às salas das turmas do ensino médio.



Foto 9: Cantina da escola.

Esse aspecto revela que, mesmo estando submetidos aos olhares fiscalizadores de professora, disciplinadora e diretora, os alunos não são tão

obedientes, desse modo faz-se necessário o emprego das grades para que os alunos respeitem os limites de cada ambiente.

A grade exibida na imagem sete indica que os alunos do ensino fundamental, que funciona pela manhã e à tarde não devem invadir o espaço reservado para o ensino médio que funciona à tarde e à noite. A presença desse grade revela exatamente que essa ordem não seria obedecida caso a grade não existisse, ou seja, os alunos desobedeceriam a norma mesmo estando sob mira da vigilância de várias pessoas. Esse comportamento é revelado também pela presença de grades nas janelas das salas de aula e na cantina.

Como afirma Veiga-Neto (2003, p. 85): “dizer que a disciplina fabrica corpos dóceis não significa dizer que ela fabrica corpos obedientes”. Mesmo estando inseridos em um sistema arquitetado e moldado a fim de disciplinar e docilizá-los, os alunos não são perfeitamente obedientes a esse sistema.

A presença das grades denuncia também a influência da estrutura social na determinação da estrutura escolar. A violência que permeia a sociedade faz com que a escola também necessite dessa proteção (a grade) que manteria fora desse espaço os corpos indesejáveis.

Na cidade em que a escola em questão está situada, são comuns furtos e saques a escolas. Em alguns casos, até as cantinas das escolas são saqueadas e os delinquentes furtam o material da merenda escolar que esteja armazenado nesse local. Em outros casos, traficantes se aproveitam do horário das aulas para invadirem a escola e comercializarem drogas dentro desse ambiente. A necessidade das grades parte, então, da estrutura social permeada de violência que invade e determina também a estrutura do espaço escolar.

No processo de disciplinamento, os alunos são classificados, avaliados e observados pelo professor, que, por sua vez, é fiscalizado pelo supervisor, ou coordenador, que também é avaliado e fiscalizado pelo diretor. O diretor também é analisado pelo secretário de educação e assim sucessivamente. Desse modo, podemos apreender que a fiscalização e avaliação é constante no ambiente escolar, e nenhum dos sujeitos que constituem a escola escapa dessa constante.

Apesar da emergência do discurso da pedagogia reformadora, percebemos o quanto os mecanismos externos de disciplinamento ainda limitam e controlam os sujeitos no ambiente escolar. E esse fator de controle é de grande relevância para que a ordem seja mantida nesse espaço.

II – Relações de poder na sala de aula

2.1 Da sala de aula: espaço e práticas que constroem identidades

A escola, enquanto instituição que “educa” os indivíduos e os torna aptos a conviverem em sociedade, exerce um papel bastante relevante na nossa sociedade. Importante e polêmico! A escola é vista tanto como elemento fundamental para a formação de indivíduos críticos e atuantes na nossa formação social, como também é fonte para muitas discussões, sobretudo no que concerne aos lugares de professor e de aluno.

Desde a criação dos primeiros indícios de “escola”, com os gregos antigos se reunindo em praças públicas para discutir filosofia e trocar idéias, que essa instituição vem sofrendo grandes mudanças, principalmente se considerarmos a evolução dos estudos pedagógicos que refletiram diretamente no modo de funcionamento dessa tão controversa instituição.

As mudanças ocorridas na escola com o passar do tempo culminaram com a mudança, também, na relação professor/aluno. Nesse capítulo, pretendemos refletir um pouco sobre essa relação que envolve esses dois protagonistas do ambiente escolar em nossos dias. Para ilustrar a reflexão proposta pelo presente trabalho, utilizaremos, inicialmente, o seguinte texto de Rubem Alves (1995, p.81):

Urubus e sabiás¹

Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... Os urubus, aves por natureza becadadas, mas sem grandes dotes para o canto, decidiram que, mesmo contra a natureza eles haveriam de se tornar grandes cantores. E para isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram dó-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas, e fizeram competições entre si, para ver quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão

¹ O texto foi extraído do livro "Estórias de quem gosta de ensinar — O fim dos Vestibulares", editora Ars Poética — São Paulo, 1995, pág. 81.

para mandar nos outros. Foi assim que eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular, a quem todos chamam de Vossa Excelência. Tudo ia muito bem até que a doce tranquilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos tagarelas, que brincavam com os canários e faziam serenatas para os sabiás... Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, e eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito.

— Onde estão os documentos dos seus concursos? E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvessem. Não haviam passado por escolas de canto, porque o canto nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam simplesmente...

— Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem.

E os urubus, em uníssono, expulsaram da floresta os passarinhos que cantavam sem alvarás...

MORAL: Em terra de urubus diplomados não se houve canto de sabiá.

Tendo em vista que o foco dos nossos estudos serão as relações de poder que permeiam o ambiente escolar, compreende-se que o texto acima é um bom exemplo de ilustração para a apresentação de conceitos base para os nossos estudos como os conceitos de poder, saber, jogos de verdade, subjetivação, instituição, entre outros.

O texto pode ser classificado como pertencente ao gênero fábula, pois, além de apresentar uma *moral*, possui como personagens animais humanizados, que falam, pensam e agem semelhantemente aos homens. A trama se passa em uma floresta, em um tempo inespecífico, mas aparentemente bastante remoto.

A narrativa se desenrola a partir da fundação de escolas por parte dos urubus que, por utilizarem suas solenes vestimentas e criarem as escolas de canto, autointitularam-se e passaram a ser considerados os detentores do saber, passando a ser respeitados e admirados por todos. Até que um dia a floresta foi invadida por pintassilgos, sabiás e canários que, apesar de não

possuírem titulação alguma cantavam. Logo os urubus convocaram os invasores para um inquérito a fim de investigar o caso dos não escolarizados que se acharam no direito de cantar. Não possuindo os devidos alvarás de autorização para o canto, os passarinhos cantantes foram expulsos da floresta dos urubus escolarizados.

A fábula é uma grande metáfora do saber institucionalizado que é aprendido nas escolas enquanto o saber “comum” é desvalorizado por essas instituições. Essa perspectiva começou a ser mudada a partir da pedagogia da autonomia difundida principalmente por Paulo Freire. Essa perspectiva freireana contribuiu decisivamente para a modificação do pensar pedagógico, que hoje propõe que o professor não é o “dono do saber”, mas um mediador entre aluno e o saber. O sujeito-autor, Rubem Alves, critica intencionalmente esse modelo de educação que supervaloriza o saber institucionalizado e ressalta a necessidade de se pensar o processo de ensino a partir da perspectiva freireana.

Freire (1996, p. 31) explica que “ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos: o em que se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”. Nessa perspectiva, o professor passa a não mais dominar o saber válido, mas a construir a partir do conhecimento que o seu aluno já possui um novo saber, assim, ocorre a construção de um saber científico a partir do conhecimento de mundo que o aluno já possui.

A partir dessa ótica, Freire (1996) critica a postura do professor mantém a sua ação pedagógica pautada em preceitos pedagógicos anteriores à pedagogia reformadora. O autor ressalta:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios

fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 66).

Como podemos apreender, Freire (1996) não propõe uma escola totalmente livre, onde os alunos não tenham também suas ações limitadas, mas uma escola que respeite as individualidades e os saberes que cada indivíduo possui. A partir dessa percepção da educação, a escola foi se modelando diferente da escola bem mais repressiva de tempos anteriores.

Assim, o ensino começou a se constituir muito menos intransigente em diversos aspectos, principalmente no que se refere à rigidez do “poder” exercido pelo professor. Os nossos estudos estão focados nessa escola dos dias atuais, que, apesar de ainda carregar muitos resquícios da escola do passado, está intensamente perpassada por um novo discurso com relação ao lugar ocupado pelo sujeito-professor e à autoridade exercida por ele.

A base para a nossa investigação dessa “nova escola” é a Análise do Discurso de linha francesa. O principal objeto de estudos da Análise do Discurso é, como o próprio nome antecipa, o *discurso*. Diferentemente do que muitos podem pensar, discurso não é a linguagem em si, mas precisa dela para se materializar. A noção de discurso que aqui adotamos é a de que falar em discurso implica considerar uma exterioridade à língua, o discurso, encontra-se no social e, dessa maneira, envolve questões que não são de ordem estritamente lingüística. Aludimos assim, a aspectos de caráter social e ideológico que “invadem” as palavras quando essas são pronunciadas. O discurso, então, é exterior à língua, mesmo que, se realize no momento em que fazemos uso dessa. O discurso são as vozes sociais que atravessam a voz do *sujeito* e que o situam ideológico-historicamente.

Para Foucault (2008a), os discursos são “um conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação”, em *Arqueologia do saber*, Foucault explica que podemos comparar o discurso a um livro, uma obra, que possui um dado número finito de enunciados relacionados entre si, mas que nem por isso é homogêneo, ou imediato.

Foucault (2008) considera:

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade atenciosa da consciência de si. (FOUCAULT, 2008, p.49)

E, mesmo sendo o discurso exterior à língua, durante a realização da atividade lingüística do sujeito, não é facilmente perceptível o que é da ordem da língua e o que é da ordem do discurso, os dois se confundem, tendo em vista que constituem um ao outro. Como constata Possenti (1988), a língua e o discurso são realidades constitutivas, ao passo que o locutor realiza uma atividade com a língua e sobre a língua, o que caracteriza o locutor como sujeito no discurso. Dessa maneira, compreendemos que no momento em que o *sujeito* faz uso da língua, este realiza o discurso que o constitui como tal e que, por consequência, constitui a sua fala, assim, é complexo determinar que elementos, no momento da enunciação, “pertencem” exatamente à língua ou ao discurso.

Para falarmos em discurso, é imprescindível que consideremos os elementos que existem na formação social, nas ideologias, na História. As vozes sociais estão permeadas de ideologias que se manifestam através delas, ou seja, a ideologia materializa-se através do discurso, que, por sua vez, materializa-se através da linguagem em um dado momento histórico e não noutro. Para Dantas (2007, p. 65), “no nível discursivo da língua, ideologia e sujeito são uma e a mesma realidade. Não percebemos primeiro a ideologia e depois o sujeito, ou vice-versa, mas os dois simultaneamente”, desse modo, podemos considerar a ideologia indissociável do *sujeito* e vice-versa. Consideramos, no presente trabalho, a percepção de sujeito como um “indivíduo” que, inserido em um meio social, transforma-se em um “sujeito social”, não mais isolado e sim “fincado” no meio em que “vive” e situado histórica e ideologicamente.

Desse modo, compreendemos que:

Não há, portanto, palavras aquém do discurso (...); as palavras e seus sentidos se estabelecem sempre discursivamente. (...) Os discursos não estão ancorados em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí construir subjetividades. (VEIGA-NETO, 2003, p.120)

Foucault (2008, p. 52-53) acrescenta que “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem (...) e é nessa prática que os acontecimentos do discurso encontram regularidade”. Desse modo, compreendemos as práticas discursivas como sendo o princípio de regularidade para o acontecimento dos discursos, são as condições impostas aos indivíduos através de regras sociais que permitem ou não a circulação de determinados discursos.

A subjetivação do indivíduo dá-se quando esse “ocupa” um lugar social em determinado momento histórico. A “relação de lugares” estabelece os lugares sociais ocupados por cada indivíduo dentro de uma formação social de acordo com as relações de produção em um momento da história, e a ideologia representa esse lugar onde o sujeito está inscrito. O sujeito falante inclui-se numa dada formação discursiva, no momento em que ele fala, ele denuncia a formação ideológica na qual ele está inserido através dessa formação discursiva que se materializa em sua fala.

Se observarmos, por exemplo, as seguintes falas da professora cujas aulas constituíram-se em dados para nossa análise, perceberemos discursos vindos de um lugar social demarcado institucionalmente, o lugar de professor, observemos:

PR: Gente, vamos terminar a atividade que nós começamos na aula passada...

AL1: E quem já terminou?

PR: Olha gente...

Psiu:::

Pessoal... vamos fazer o restante da atividade que a gente começou, quem já fez até a três, agora... psiu:: vamos terminar e fazer as questões quatro e cinco na outra página...

No referido trecho, podemos apreender o discurso vindo de um determinado lugar social: de professora. A professora no exercício do poder determina o que será realizado durante tal momento do acontecimento aula. Nesse exercício, as decisões são dela, porque a ela foi atribuída essa autoridade, primeiro pela instituição Universidade que lhe conferiu o título de licenciada, ou seja, apta para atuar na atividade docente, e, em segundo lugar, pela Instituição escolar na qual atua.

Uma das funções principais do professor é fazer com que os alunos aprendam o conteúdo designado como o saber científico necessário e de mantê-los ocupados durante a aula, no que o instrumento “atividade” (teoricamente) funcionaria, daí ela determinar a realização dessa atividade por parte dos alunos. A professora fala, portanto, a partir desse lugar social: de sujeito-professor, que, por sua vez, acarreta determinados deveres e poderes diante de uma sala de aula.

Um indivíduo desde o momento em que nasce começa a ocupar certas posições (lugares) dentro das inúmeras esferas sociais, ele é filho, aluno, colega, pai, empregado, chefe e assim por diante. Desse modo, as posições nas quais esse indivíduo está inserido é que o constituem como “sujeito discursivo”. É claro que, envolvendo cada situação em que o indivíduo ocupa dado lugar de sujeito, estão os fatores sociais, culturais, históricos, que são determinantes e estão vinculados diretamente às “vontades de verdade” que promovem esse processo de subjetivação na medida em que interpelam o indivíduo e o transformam em sujeito.

As práticas discursivas, através das vontades de verdade que são os discursos legitimados como verdadeiros e aceitos socialmente como tal, constituem o “sujeito”, que, ao “se apropriar” daquelas, transita do posto de

indivíduo, fundamentado em uma individualidade, a ser um sujeito constituído ideologicamente e inscrito em um determinado momento histórico.

Castor (2009, p.408) nos explica que, para Foucault os modos de subjetivação, ou seja, as práticas que constituem o sujeito, são os modos de objetivação do sujeito “isto é, os modos em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e de poder”. O autor acrescenta que os modos de subjetivação e objetivação não são independentes, mas se desenvolvem mutuamente.

Sobre o processo de objetivação dos sujeitos, Foucault (1995, p. 231) diz que chamará de “práticas divisórias”, e explica: “o sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Esse processo o objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os ‘bons meninos’”. Essas divisões de que Foucault fala são impostas através das vontades de verdades que nos constituem enquanto sujeitos e essas vontades de verdade estão ligadas indissociavelmente ao poder.

Desse modo, podemos compreender que a relação saber-poder constituem o sujeito, esse, por sua vez, apropria-se dessa relação para emitir discursos a partir do lugar social ocupado por ele. Em outras palavras, as vontades de verdade objetivam o indivíduo a ocupar o lugar de sujeitos historicamente situados.

Ainda tomando como exemplo o trecho da aula citado acima, podemos considerar no discurso da professora esse lugar social ocupado pelo referido sujeito-professor e inscrito sócio-ideologicamente. Retomemos a fala da professora que propõe que se faça a atividade: *Gente, vamos terminar a atividade que nós começamos na aula passada...* A professora não ordena, não manda, ela propõe, sugere. Esse modo de determinar o que os alunos farão revela a formação ideológica na qual a professora está inserida, que é a da pedagogia moderna ou “reformadora”.

Pongratz (2008) ressalta que a “pedagogia reformadora”², que atualmente é bastante aceita, considera o aluno como sujeito autônomo, ou seja, que tem a capacidade de decidir e discernir o que fazer e como agir. Teoricamente, a professora está inserida nessa nova formação discursiva que sugere que a autonomia do aluno seja sempre levada em consideração, porém a prática da professora é outra. No momento em que propõe que a atividade seja feita, a professora não está considerando se o aluno tem autonomia para decidir se realizará ou não a atividade, apesar de ordenar a realização da atividade através de modalizadores que dão a ideia de sugestão, a professora está impondo essa realização, independentemente da autonomia do sujeito-aluno.

A partir do exposto, podemos inferir que a fala da professora parte dessa vontade de verdade disseminada através da pedagogia reformadora da qual fala Pongratz. Apesar de estar inserida numa formação que ressalta o discurso da pedagogia reformadora, a professora impõe o que deve ser feito. Esse aspecto fica claro quando, num determinado momento após “sugerir” que os alunos façam a atividade, ela ameaça: “num vai fazer não? Então levante pra ir pra casa com um bilhete da diretora pra sua mãe.” O que prova que apesar da fala do sujeito-professor está permeada por discursos da pedagogia moderna, sua prática em sala de aula ainda está pautada na pedagogia tradicional, na qual o professor detém o poder de determinar o que será realizado em cada momento do acontecimento aula e cabe aos alunos obedecerem.

O poder exercido pela professora é que a constitui como sujeito-professor. Consideramos aqui a noção de sujeito, segundo o que propõe Foucault (1995, p. 235) quando afirma que o poder subjetiva o indivíduo, “liga-o a sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade que devemos reconhecer e que os outros tem que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz os indivíduos sujeitos”. Foucault (idem) considera os dois possíveis significados para a palavra sujeito: “sujeito a alguém pelo controle e dependência e preso à sua própria identidade por uma consciência ou

² Como “pedagogia reformadora” Pongratz considera o modelo pedagógico sugerido pelos pedagogos no início do século XX, que tinha como lema “Por uma escola livre!” e que foi “adotado” como modelo pedagógico pela maioria das escolas e até hoje vigora.

autoconhecimento” e conclui: “ambos (os significados) sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a”. Em outras palavras, o sujeito é indissociavelmente assujeitado a alguma forma de poder.

O sujeito é, portanto, uma posição ocupada por quem fala. Por esse motivo, é de fundamental importância que consideremos o discurso do professor e do aluno, dando relevância ao fato desses enquanto sujeitos discursivos, constituídos como tal a partir de determinada posição que ocupam no espaço da sala de aula.

Na fábula lida no início deste capítulo, por exemplo, podemos observar esses lugares sociais do sujeito bastante demarcados. Os urubus passaram a exercer uma posição de prestígio porque possuíam determinada titulação, possuíam diploma e concurso, embora os pintassilgos soubessem cantar, tinham seu saber ignorado, pois não possuíam a titulação necessária para se fazerem “cantores” daquele lugar.

A posição social ocupada pelos urubus é a de que o saber “pertence” a quem tem uma determinada titulação acadêmica que legitime o seu saber, daí os urubus falarem a partir de um lugar “superior” ao dos pintassilgos e expulsá-los daquela floresta. Ou seja, os urubus são objetivados a partir da vontade de verdade que relaciona poder e saber de modo que quem detém o saber detém também o poder. Constituídos por essa vontade de verdade, os urubus passam a se sentir autoridades e a serem reconhecidos pelos demais como tal, subjetivam-se assim e sentem-se capazes de determinar quem pode ou não cantar naquele lugar. Assim, o autor utiliza a fábula para satirizar a fim de denunciar o discurso acadêmico, dito de outro modo, o autor ironiza e critica as supremacia do saber institucionalizado diante do saber empírico.

Além de constituído pelo poder, o sujeito é, também, constituído pelas formações ideológicas nas quais está inserido. Para Pêcheux e Fuchs (1990, p.166-7), “as formações ideológicas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura...” Em outras palavras, as formações ideológicas admitem diversas

formações discursivas que, por sua vez, estabelecem o que é permitido ou não ser dito através da enunciação e do lugar ocupado pelo sujeito que o diz.

Desse modo, essas formações ideológicas constituem o sujeito. Para a teoria pecheutiana do discurso, ao passo que o processo de constituição do sujeito pela ideologia ocorre, ocorre também o processo de construção de sentidos:

...o sentido de uma palavra, uma expressão, uma proposição, etc. não existe 'em si mesmo'; ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições, são produzidas... as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, ... elas adquirem seu sentido em referência a essas posições... (PÊCHEUX, 1988, p.160)

Os sentidos das palavras são indissociáveis da ideologia que, por sua vez, constitui a formação discursiva do sujeito que se apropria delas. Não podemos esquecer que as ideologias são constitutivas de todo e qualquer discurso. O discurso está presente em todo momento de enunciação, inclusive nos momentos em que a enunciação não se dá, ou seja; ideologia, sujeito e sentido estão vinculados essencialmente. As vontades de verdade que constituem o sujeito são determinadas pela formação ideológica na qual o sujeito está inserido e são, ao mesmo tempo, determinantes para que o indivíduo seja sujeito a determinada formação ideológica.

Em outras palavras, discurso é uma prática que está em constante construção devido aos processos sócio-histórico-ideológicos que constituem o sujeito. Os discursos estão distribuídos em todas as instâncias da sociedade e são “representantes” de determinadas ideologias que se situam em algum momento da história. Para Orlandi (2000, p. 71), “o discurso, por princípio não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos mas uma prática”. É nesse sentido que [a autora considera] “o discurso no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história, com a diferença que a prática discursiva se especifica por ser uma prática simbólica”. Desse modo, admitimos o discurso como estando sempre em permanente construção, pois o sujeito, no momento da enunciação, acaba se “apropriando” das ideologias

constituintes dos discursos de outrem. A materialização do discurso é apreendida através não apenas do *dito*, como também do *não-dito*.

Através das práticas discursivas acontecem as formações discursivas. Para Pêcheux (1990), uma formação discursiva “não é uma espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela fornecendo-lhes suas evidências discursivas fundamentais”. Ou seja, o discurso não é um jogo fixo e estável, pois está sempre se movendo, em constante transformação e a sua formação apresenta inúmeras outras formações ideológicas integrando-a.

Com relação a formação discursiva (FD), Foucault (1971) ressalta que

quando, em um grupo de enunciados, se pode demarcar e descrever um referencial, um tipo de desvio enunciativo, uma rede teórica, um campo de possibilidades estratégicas, então podemos estar certos de que eles pertencem ao que se poderia chamar uma formação discursiva. (p.38)

Dito de outro modo, uma formação discursiva associa um grupo de enunciados. O estudioso acrescenta ainda que a formação discursiva *é um sistema regulado de diferenças e dispersões* (idem), percebe-se assim o caráter irregular da FD. Pêcheux (1988, p. 145), afirma o seguinte sobre as formações discursivas: “Chamaremos, então, formação discursiva aquilo, que em uma formação ideológica dada em uma conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina ‘o que pode e deve ser dito’.”

O sujeito não é a “origem” do seu “dizer”, mas o discurso que permeia o seu dizer já foi anteriormente dito. O fato de o sujeito imaginar ser o centro de seu dizer deve-se aos esquecimentos. Há sempre um discurso subjacente a um outro que através das formações discursivas foram originando tantos outros discursos que fazem parte do inconsciente e são perpassados por ideologias. O que aqui chamamos de formações discursivas pode ser compreendido como sendo esses inúmeros discursos “já-ditos” anteriormente, dos quais o sujeito se apropria no momento em que fala. Considerando esse pressuposto básico de

que tudo o que é falado já foi dito de alguma forma anteriormente, Fernandes (2005) afirma que

O sujeito tem a ilusão de ser o centro de seu dizer, pensa exercer o controle dos sentidos do que fala, mas desconhece que a exterioridade está no interior do sujeito, em seu discurso está o “outro”, compreendido como exterioridade social. (FERNANDES, 2005, p. 40)

O sujeito pensa ser autônomo no momento da enunciação, mas há algo maior e anterior a essa enunciação: os discursos de outrem que também se formaram a partir de outros discursos e assim por diante. No momento da enunciação, como dito acima, somos interpelados por inúmeras vozes de sujeitos diversos. Ao estudar esse fenômeno, atribuímos a ele as noções do *pré-construído* e do *já-dito*.

Dantas (2007) considera que o pré-construído

são aquelas formas reinterpretadas na língua e que significam no discurso, determinando, em relação ao que os sujeitos querem dizer, os efeitos de sentidos realizados no texto; esse fenômeno passa a ser uma espécie de interpretação, o que o diferencia dos pressupostos, estes no plano da interpretação. (DANTAS, 2007, p. 42)

Em outras palavras, o pré-construído seria as conseqüências de interpretações feitas a partir de outros enunciados anteriormente produzidos em condições de produção diferentes. O já-dito seria o “pressuposto”, não sabido pelo falante pois foi apagado de sua memória discursiva. Por consequência, esse já-dito aparece no momento da enunciação do sujeito como ‘jamais-dito’.

A transformação de já-dito em jamais-dito deve-se principalmente às condições de produção. Para Foucault (1996, p. 26), “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”, ou seja, a situação sócio-histórica no momento da enunciação do discurso é determinante para que o que já foi enunciado anteriormente se transforme em uma enunciação ‘inédita’. Desse

modo, as condições de produção são determinantes durante o processo de enunciação, como podemos apreender:

As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição do sujeito locutor (quem sou eu para falar assim?) mas também da posição do sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. (ORLANDI, 2000, p. 40)

A relação do discurso com suas condições de produção envolve tudo o que está no domínio da enunciação, ou seja, o contexto histórico-social inseparável da noção de produção de sentidos. As condições de produção são, portanto, fundamentais na concepção de sentidos dentro de uma “interação dialógica”.

As condições de produção limitam o discurso dos interlocutores. Se observarmos as condições de produção, por exemplo, dos enunciados produzidos numa sala de aula, (como estudaremos mais à frente), percebemos que as condições de produção envolvem as posições de sujeito-professor e sujeito-aluno, como interlocutores do discurso, além do objeto do discurso que provavelmente deve ser relacionado à disciplina em estudo e ao ambiente onde ocorre a produção desses discursos: a sala de aula.

Nesse caso, devido às condições de produção, o sujeito-aluno não se permite falar de qualquer maneira com o seu professor, é predeterminado que deve existir uma certa formalidade e um tom de “respeito” ao dirigir-se a esse, o sujeito-professor, por sua vez, que ocupa uma posição “superior”, no que diz respeito à hierarquia que existe na escola, a piramidalização do poder, em relação ao aluno, se permite falar de um modo “não tão solene” com o seu aluno. Essas “limitações” se devem, nesse caso, às condições não imediatas de produção, tendo em vista, que os papéis de “professor” e de “aluno” foram construídos historicamente e “piramidalmente”, de modo que, na pirâmide dos

poderes, a posição do aluno está hierarquicamente abaixo do poder do professor.

Segundo Foucault (2007, p. 248), “o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado.” Na relação de poder entre aluno e professor, podemos observar que, na maior parte do tempo, o aluno está numa posição abaixo do professor nessa pirâmide do poder. Observemos o seguinte trecho retirado da transcrição das aulas coletadas:

AL7: Professora, vem aqui....

((A professora vai até a carteira do aluno e explica a atividade a ele))

((Alunos se agitam jogando borrachas e bolas de papel, de pé))

PR: Daniel, senta e pára com isso!

AL1: Professora, e a senhora num vai fazer nada com ele?

((Referindo-se a um dos colegas que também atirava borrachas))

PR: Daniel, pára!

((Os alunos continuam de pé e jogando bolinhas))

PR: Sai da sala! Daniel e André, saiam com o material.

A primeira marca a ser observada nas falas acima transcritas é a marca “a senhora” presente na fala da aluna para se referir à professora, apesar da professora ser bastante jovem, e ter cerca de apenas dez anos de idade a mais que os alunos. O uso desse pronome de tratamento é uma marca discursiva que demonstra um tratamento respeitoso e distanciado do aluno em relação à professora e é um resquício da posição de “superioridade” merecedora de respeito, ocupada historicamente pelo professor, além do que, esse tipo de comportamento faz parte dos rituais próprios desse espaço que é a sala de aula.

Apesar das atitudes dos alunos não evidenciarem esse respeito pela figura do professor, tendo em vista que ignoram a “ordem” da professora que manda que ele parem com a brincadeira, discursivamente, os alunos trazem resquícios de uma formação ideológica que perpassou a constituição tanto deles, enquanto sujeito-aluno, que devem respeito ao professor, quanto do sujeito-professor que deve ser respeitado e, portanto, tratado pelo distinto “senhora”. Essa “modalização” no falar do aluno deve-se às condições de produção dos enunciados produzidos por ele.

Para Orlandi (2000, p. 30), “as condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso”. A autora considera a memória discursiva como sendo “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sobre a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”. Dessa maneira, compreendemos que, os fatores externos acima mencionados são determinantes no momento da materialização do discurso. E, portanto, imprescindíveis para a sua compreensão.

Desse modo, os discursos produzidos, em sala, deverão envolver o assunto que está sendo estudado em sala, por exemplo, em uma aula de Língua Portuguesa não convém discutir futebol a não ser que esse assunto tenha uma “finalidade” relacionada ao ensino da Língua, dentro do conteúdo proposto pela professora durante a aula. O ambiente também influencia bastante no momento da produção discursiva, em uma sala de aula não se pode falar de qualquer maneira, mas, deve-se portar com um mínimo de “educação”, afinal, trata-se de um ambiente “formal”.

No trecho acima apresentado, podemos observar a seguinte fala de um aluno: *Professora, e a senhora num vai fazer nada com ele?* Essa fala revela, além da marca respeitosa evidenciada pelo pronome de tratamento à professora, os limites impostos pelas condições de produção desse discurso. Por exemplo, o fato de o aluno cobrar da professora e não de outro aluno que tome uma providência em relação à atitude de seu colega que perturba a aula deve-se às condições de produção desses enunciados, pois naquele espaço (sala de aula - escola) e durante aquele acontecimento (aula), teoricamente,

quem tem a autoridade para tomar providências que digam respeito à ordem do referido ambiente é a professora.

O fato de o discurso acima se realizar em uma sala de aula, na qual o sujeito-professor está presente e é, ainda que com menos intensidade, a figura que representa autoridade máxima dentro daquele espaço da sala de aula, faz com que o aluno se limite a cobrar do professor uma atitude ao invés de tomar ele mesmo uma atitude ou cobrar de outro colega que aja para retomar a ordem no ambiente.

Ainda nessa fala do aluno, podemos analisar o modo como é organizado na sua fala o discurso de cobrança. A intenção do aluno é pedir providências à professora, mas ele não faz uso do imperativo, como seria comum, tendo em vista que o modo imperativo é modo verbal das ordens, pedidos e apelos. O aluno usa um modo interrogativo para cobrar a atitude da professora porque a fala dele não pode ser de quem dá uma ordem à professora. Ele reconhece (inconsciente ou conscientemente) que na hierarquia daquele espaço, de acordo com a piramidalização do poder na escola, ele está uma posição abaixo da posição da professora, por isso, a ele não é conferido o poder de dar uma ordem, não diretamente, à professora. Assim, o aluno modaliza a “ordem” que pretende dá à professora e a transforma em interrogação.

O modo imperativo evitado pelo aluno ao formular sua fala em relação à professora é empregado pela professora em relação aos outros alunos que provocaram a confusão na sala de aula, vejamos: *Diego, pára e Sai da sala! Diego e Anderson, saiam com o material.* À professora foi conferido o poder que referir-se ao aluno desse modo, ou seja, naquele espaço onde o acontecimento aula se realiza, é permitido que a professora se refira ao aluno daquela maneira.

A partir dessa reflexão, cabe-nos considerar o que Gregolin (2001) ressalta sobre o acontecimento enunciativo:

O acontecimento enunciativo não deve ser tratado em si mesmo, mas deve-se compreender como esses enunciados podem-se articular com acontecimentos que não são de natureza discursiva (técnicos, práticos, econômicos, políticos,

etc.) e estabelecem, com eles um jogo de relações.(GREGOLIN, 2001, p.16)

E essa idéia nos remete diretamente ao acontecimento das *práticas discursivas* estudadas por Foucault. Ao estudarmos os acontecimentos enunciativos em uma sala de aula, por exemplo, percebemos como esses acontecimentos, que são acontecimentos não-discursivos, a que chamamos de práticas não-discursivas, “interferem” nas produções discursivas tanto dos alunos quanto do professor, que são, aqui, o nosso foco de estudos.

A aula, aliás, é um acontecimento enunciativo que está marcado também por práticas de ordem não-discursiva, que são práticas não expressas pela linguagem, mas que envolvem toda uma organização e uma série de ações, sem necessariamente envolver a fala ou a escrita. O posicionamento físico ocupado pelo sujeito-professor na sala de aula é um exemplo de prática não discursiva que marca o acontecimento aula. Analisemos o trecho abaixo:

PR: Pessoal, o que é isso, ein?

Vamos sentando, bora...

Ei, meninas, entrem e fechem a porta!

Elisa, **sente**, por favor...

Aline, por favor, pare de gritar, e **vá se sentar**.

Iago Geovani e Luís Sousa, **venham pros seus lugares**.

Consideremos que esse enunciado acontece no começo da aula, e que os alunos aguardavam a professora fora da sala, (como de costume entre uma aula e outra). A professora chega, entra na sala, os alunos também entram, mas alguns permanecem à porta. A aula leva cerca de cinco minutos para ser iniciada. Atentemos para a insistência da professora sobre o fato de que os alunos ocupem seus lugares sentados.

A insistência da professora para que os alunos permaneçam sentados e em silêncio para que a aula possa ter início revelam que o professor deve manter o controle da turma, é necessário que haja silêncio e que os alunos

estejam sentados, de modo que o professor possa ser ouvido e atendido a fim de que o acontecimento aula possa realizar-se. Como todo ritual, a aula precisa de uma série de procedimentos padrão para acontecer de fato.

Os rituais da palavra são classificados por Foucault (2008) como procedimentos de rarefação dos sujeitos, segundo o autor, “o ritual define a qualificação que devem ter os indivíduos que falam; define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que deve acompanhar o discurso” (FOUCAULT, 2008, p. 39).

A prática não-discursiva revelada nessa situação é a de que apenas o professor pode se manter de pé durante o acontecimento aula, essa prática é constitutiva do ritual “aula”. Caso essa prática não se realize o acontecimento aula não ocorrerá. De modo que essa prática não-discursiva interfere completamente na execução do acontecimento aula. Revela-se aqui também o modelo disciplinador descrito por Foucault (2009) e denominado panoptismo do qual já falamos anteriormente.

Como vimos acima, Veiga-Neto (2003) afirma que o poder disciplinar atua ao nível dos saberes, é exatamente nesse campo que a escola exerce um papel de relevância. Durante os períodos da infância e da juventude, o indivíduo passa boa parte do seu tempo na escola, a permanência desse no âmbito escolar é diária. É tomado como verdade o pressuposto de que a criança vai para a escola para adquirir conhecimento, adquirir “saber”. O disciplinamento, que é fundamental para o assujeitamento daqueles que estão inseridos no aparelho social, acontece através dos *jogos de verdade* – que são um conjunto de regras no qual se estabelece o que é falso e o que é verdadeiro – que, por sua vez, se baseiam na “detenção desses saberes”. Os detentores do saber são também os disciplinadores dos sujeitos na escola.

Dentro da sala de aula, o professor é o sujeito que detém o saber, o que, conseqüentemente, o faz detentor do “poder” naquele espaço. Consideramos, aqui, *saberes* segundo a ideia adotada por Foucault que, segundo Veiga-Neto (op.cit.: p. 52), está no sentido de que os saberes são *as teorias sistemáticas, que se manifestam por meio de discursos científicos tidos por verdadeiros, positivos e, por isso, aceitos e tomados em toda sua positividade*, ou seja, são

aqueles saberes chamados “científicos” que são “repassados” na sala de aula, que são apropriados pelas instituições escolares se tornando *vontades de verdade*, e, através dos quais os alunos serão avaliados de acordo com o “aprendizado”, ou não, daquele.

Inserido nesse sistema de vigilância, de “obtenção” de saberes, e de conseqüentes relações de poder, o sujeito-aluno é avaliado e classificado, pelo indivíduo que ocupa a posição, hierarquicamente, superior à dele, e que, por sua vez, é o sujeito professor.

O sujeito-professor não é essa figura “detentora do poder” aleatoriamente. A ele foi conferido esse poder. Gerard Lebrun (1984), em seu livro *O que é poder*, ressalta que ter o poder não é estar em condições de impor a própria vontade contra qualquer resistência, mas é dispor de um *capital de confiança* tal que o grupo delegue a esses “detentores do poder” a realização dos fins coletivos. No caso do nosso objeto de estudos, ao professor é delegado o capital de confiança “necessário” para que ele eduque e transmita os seus conhecimentos a um determinado grupo de pessoas, os alunos.

A fim de compreendermos melhor como esse exercício do poder funciona, discutamos em torno dos conceitos de *saber*, *vontade de verdade* e *poder*.

2.2 Saber, vontade de verdade e poder

O saber, o poder e a vontade de verdade estão indissociavelmente ligados. É através do saber que o poder se instala e, por sua vez, se sustenta através das vontades de verdade. Na fábula lida, por exemplo, percebemos que o saber institucionalizado, das escolas, dá o poder de decisão aos urubus que passam a ser tratados como “Vossa Excelência”. As vontades de verdade que sustentam esse poder são as premissas de que quem deve ser respeitado deve ser quem possui títulos institucionais; os intitulados, tem o direito de

decidir quem pode ou não cantar na floresta; e que o indivíduo só é bem sucedido se for escolarizado.

Apesar de não saberem cantar, os urubus assumem uma posição de poder, pois institucionalizam o saber que é tido como o saber verdadeiro, o saber científico. Para compreendermos melhor essa relação de saber-poder-vontades de verdade, comecemos pela relação básica entre discurso e linguagem, para em seguida, estudarmos de que modo os discursos alicerçam as relações de poder.

Orlandi (2000) afirma que o momento da comunicação, no qual fazemos uso da língua(gem),

não se trata apenas de transmissão de informação, nem há 'uma' linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. Na realidade, a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa seqüência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica etc. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque. Além disso, ao invés de mensagem, o que propomos é justamente pensar aí o discurso. (ORLANDI, 2000, p. 20)

Baseando-nos no pressuposto de que a língua(gem) é mais do que um canal de transmissão de informação, consideramos que, dentro dessa interação que acontece através da língua, estabelecem-se inúmeras relações entre os sujeitos, como as relações de afeto, de aproximação ou distanciamento, de poder, dentre essas inúmeras relações nos deteremos ao estudo das *relações de poder*, que se afirmam de diversas maneiras, mas, principalmente, através da língua que, por sua vez, é a materialização do discurso.

A conceituação foucaultiana de discurso acima mostrada, estabelece uma relação entre discurso e poder. O filósofo reitera dizendo que “o discurso veicula e produz poder, reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo” (FOUCAULT, 1996, p. 4). A partir do exposto,

compreendemos que a relação entre discurso e poder é direta. Pois é através daquele que este é veiculado, reproduzido, reforçado e, principalmente, imposto.

Numa perspectiva foucaultiana, o poder seriam forças que estão dispersas por toda camada social e que estabelecem relações entre os sujeitos. Segundo Veiga-Neto (2003), as forças de que fala Foucault – e de que também falava Nietzsche:

não estão nas mãos de alguns autores ou de algum grupo que as exerçam sobre outros . Elas não são colocadas em movimento como resultado de arranjos políticos ocultos; elas não emanam de algum centro, como o Estado (nem mesmo o absolutista), ao contrário, tais forças estão distribuídas por todo o tecido social. (VEIGA-NETO, 2003, p. 73)

Em outras palavras, essas forças estabelecem as *relações de poder*, que, ao contrário do que muitos acreditam, não estão retidas em uma instituição, um centro, mas estão presentes em todas as relações sociais, entre os sujeitos. Em outras palavras, o que Foucault compreende por poder é “uma ação sobre ações”. Esse poder não é mau nem bom, é necessário, principalmente para que haja a ordem.

Consoante à idéia de Foucault sobre o que é o poder, Gerard Lebrun (1984, p. 20) afirma que “o poder não é um ser, alguma coisa que se adquire, se toma ou se divide, algo que se deixa escapar”. E completa com uma definição do que seria o poder: “É o nome atribuído a um conjunto de relações que formigam por toda a parte na espessura do corpo social” (Idem).

Em uma sala de aula, por exemplo, é de fundamental importância que o exercício do poder seja regulado por um dado indivíduo, no caso o professor, tendo em vista a organização do acontecimento “aula”. É necessário que exista um alguém, que “detenha o poder” a maior parte do tempo, a fim de coordenar as atitudes dos demais em sala de aula, como é o caso do professor.

Se tomarmos como exemplo a fábula *Urubus e sabiás*, podemos apreender que os “detentores do poder” – ressalte-se que o poder transita todo

o tempo e não há um real detentor dele – são os urubus, por serem, também, intitulados e autorizados a ocuparem aquele lugar.

Dentro dessas relações de poder, também ao contrário do que é imaginado, não existe nem opressor nem tampouco oprimido absolutos, ou seja, o poder está sempre se deslocando. Todos têm força e poder, de alguma forma. Essas ações a que se refere Foucault (2004) variam de acordo com a posição do sujeito, que hora pode ocupar a posição de subordinante, hora pode ocupar a posição de subordinado, pois o poder transita:

Mesmo quando a relação de poder é completamente desequilibrada, quando verdadeiramente se pode dizer que um tem poder sobre outro, um poder só pode se exercer sobre o outro à medida que ainda reste a esse último a possibilidade de se matar, de pular pela janela ou de matar o outro. Isso significa que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertem a situação - , não haveria de forma alguma relações de poder. (FOUCAULT, 2004, p. 277)

A resistência é a força de quem chamaríamos supostamente de “oprimido”. Só existe relação de poder, quando há alguma possibilidade de resistência por quem não está no comando em oposição a quem o detém. O sujeito que está “dominado”, ou seja, se encontra numa posição abaixo de quem o “domina”, desenvolve estratégias de resistência ao poder do outro como forma confrontar-se, através dessas estratégias pode-se desafiar claramente o seu “dominador” ou não. Observamos essa resistência no caso de um aluno em relação ao poder do professor, assim aquele desenvolve estratégias que demonstram a sua não-subordinação à posição de poder que o professor ocupa, isso se dá através de atitudes tomadas pelo sujeito-aluno, quando, por exemplo, o aluno se recusa a fazer uma atividade proposta pelo professor, ou quando conversa durante o momento em que o professor é quem está falando.

Na fábula lida, os sabiás aceitam a posição de poder exercida pelos urubus e vão embora sem que haja nenhuma resistência em relação ao poder dos becados. Essa figuração da fábula denuncia a formação discursiva do

autor em relação ao que seria o poder e representa uma idéia de conceito poder contrária de Foucault. A fábula apresenta o poder como algo unilateral em que um é o opressor e o outro oprimido completa e definitivamente, quando, o que acontece é que, graças à resistência, o poder não “pertence” a ninguém nem completa nem definitivamente, pelo contrário, ele transita todo o tempo.

Sobre a resistência, Foucault (2006) ressalta ainda que

as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência. E é porque há a possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência. (FOUCAULT, 2006, p. 232)

Desse modo, na sala de aula, por exemplo, se o aluno resiste (e ele resiste sempre) ao poder do professor, o professor reage com tanta força quanto maior for a resistência, pois ambiciona se manter em posição de poder a fim de manter o controle sobre a turma para que a aula possa transcorrer dentro do esperado por ela. Vejamos, a exemplo do que é dito, o que ocorreu durante a realização de uma atividade no momento da aula:

PR: Daniel, por favor, sente pra fazer a atividade!

AL2: Eu num tenho não... num trouxe não...

PR: Pois vá sentar com a colega e fazer a atividade...

Venha cá... traga sua cadeira e coloque aqui, traga...

((O aluno se recusa))

Venha pra cá... venha pra cá...

Coloque sua carteira aqui, por favor.

((O aluno não obedece))

Daniel, eu pedi pra colocar a carteira aqui!

Ou então saia de sala.

AL2: Eu saio!

PR: Bora...

Vai pegar sua carteira ou vai sair de sala?

((O aluno traz a carteira pra junto da professora))

O aluno nega a possibilidade de realizar a atividade proposta pela professora, que insiste, o aluno resiste ao poder da professora através de sua recusa por fazer a atividade. A professora, como forma de afirmar o seu exercício do poder, ordena que o aluno mude de lugar e posicione sua carteira próximo a ela. O aluno continua resistindo ao poder da professora e se nega a reposicionar a carteira onde está sentado. A professora então resiste ao poder do aluno e age com mais força, ameaça: ou o aluno coloca a carteira no lugar ordenado e faz a atividade ou será expulso de sala. O aluno ainda resiste ao poder da professora quando afirma que escolhe sair de sala. A professora age com mais força ainda reafirmando a ameaça, e o aluno, então, “se rende”, colocando a carteira junto da professora e abrindo o caderno para começar o exercício.

A luta de forças é velada, porém pode ser facilmente identificada em casos como o exposto acima. A professora não pode se render ao poder representado pelo aluno e resiste até o fim, esse posicionamento é necessário para que ela se mantenha no exercício do poder e mantenha a sua autoridade diante daquele aluno e dos demais, pois a luta de forças não é entre a professora e o aluno, mas entre a professora e tudo o que o aluno representa – toda a turma – ao afrontá-la, diante disso, o sujeito professor resiste ao poder exercido pelo sujeito-aluno naquele momento.

O exemplo mostra a resistência do aluno ao poder da professora, mesmo sabendo que está em posição inferior à da professora na escala de poderes piramidalizado na escola, ou seja, mesmo estando em posição de aparente desvantagem, sempre que ocorre uma relação de poder, há resistência, independente das posições ocupadas pelos sujeitos envolvidos nessa relação. E essa resistência ocorre justamente devido à piramidalização do poder, ou seja, as relações de poder são assimétricas.

As estratégias de resistência utilizadas pelos alunos vão desde o silêncio até os comentários mais “desafiadores”, não há limites para onde o sujeito “oprimido” pode mostrar a sua resistência em relação ao poder do outro que o “oprime”. Em um simples sorriso ou em um questionamento aparentemente “vazio” de intenções, o aluno pode demonstrar que não é submisso àquele poder, representado pela figura do professor, apesar de está sendo submetido a ele. Atualmente, as estratégias de resistência do sujeito-aluno a esse sistema no qual ele está inserido e ao poder do sujeito-professor são bem mais ousadas, chegando a ameaças diretas, agressões verbal e física, entre outros métodos extremamente violentos.

O professor, por sua vez, utiliza-se do poder de seu discurso para controlar e inibir esses focos de resistência. Ou seja, o professor faz questão de se manter em posição de autoridade dentro da sala de aula e, para isso, lança mão dos mecanismos que estão ao seu alcance. Esses artifícios vão desde vontades de verdade das quais ele se “apropria” passando por inúmeros outros mecanismos de controle do discurso e das ações de seus alunos. A atitude do professor revela a necessidade de ele se manter no exercício do poder pelo máximo de tempo possível, para, assim, dar andamento ao ritual da aula. Sobre esses mecanismos de controle discutiremos mais adiante.

Segundo Coracini (2003),

o sujeito-professor guarda em si o desejo de autoridade, de controle do outro, de poder, enfim, desejo que, embora frustrado, recalcado, emerge a todo o momento via linguagem e via atitudes que garantem a tentativa de manutenção do centro, mesmo que ele perceba que esse centro lhe escapa a todo o momento, deixando em seu lugar uma sensação difusa de desconforto e insegurança. (CORACINI, 2003, p.253)

Podemos verificar essa luta para se manter no poder no seguinte exemplo retirado do nosso *corpus* coletado na turma “C”:

PR: Vamos, gente!

Abram o caderno...

Rui, vamos fazer a atividade...

((O aluno com o caderno e o livro fechados sobre o colo faz que “não” com a cabeça))

PR: Vamos, Rui. A atividade!

((O aluno apenas balança a cabeça em sinal de “não” novamente))

PR: num vai fazer não?

Então levante pra ir pra casa com um bilhete da diretora pra sua mãe.

AL2: Eu faço, eu faço...

PR: Diego, você também... a atividade.

AL3: To abrindo o livro, professora...

A professora manda que os alunos façam a atividade que foi iniciada na aula anterior, o aluno ignora a ordem e sequer abre o caderno, a professora percebe e direciona a ordem dada chamando o aluno diretamente pelo nome. O aluno não fala, mas faz o gesto com a cabeça de que não vai obedecer a ordem dada, nesse momento, percebe-se a posição de resistência que o aluno ocupa, aí, ele assume o exercício do poder. A professora, então, resiste ao poder do aluno e o ameaça. Diante da ameaça, o aluno cede e a professora retoma a posição de poder diante da turma.

Esse trecho exemplifica essa luta para se manter no exercício do poder da professora e a resistência ao poder do outro, no caso, ao poder do aluno e vice-versa. Dessa maneira, percebemos que, ainda que sinta que sua autoridade “está perdida” em relação ao sujeito-aluno, o sujeito-professor apresentará constitutivamente essa marca de poder em seu discurso que será mostrada na fala e nas atitudes que toma no ambiente da sala de aula. Daí a resistência ao poder que circulará e ora estará nas mãos do sujeito-aluno, ora nas do sujeito-professor que resistirá, assim como o sujeito-aluno resiste ao poder daquele.

O trecho acima mostrado denuncia também que a ameaça é sentida pelos demais alunos, tendo em vista que, ao final da discussão com o aluno 2 (AL2), em que a professora faz uma ameaça, aparentemente, dirigida apenas a esse aluno, a professora dirige-se a outro (AL3) que prontamente atende à ordem dada, como se tivesse tomado para si a ameaça que foi dirigida ao seu colega.

Quando propõe um estudo dessas forças associadas ao discurso, a Análise do Discurso considera o sujeito como centro dessa relação, como percebemos em Orlandi (2000) quando, ao falar sobre a chamada relação de forças, diz que

segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar do professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno... como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na 'comunicação'. (ORLANDI, 2000, p. 39)

Voltamos mais uma vez a considerar a importância das condições de produção como mecanismo que influenciam o acontecimento discursivo, agora, ressaltamos a posição do sujeito, que é determinante durante esse acontecimento. É do lugar "social" ocupado por esse sujeito de onde devemos considerar que parte o seu discurso. Esses lugares sociais são determinados dentro de uma formação social, de acordo com as relações de poder na qual o sujeito está inserido.

Compreendendo a relação entre o discurso e o poder, percebendo o poder que o discurso possui por sua vez, e analisando as "restrições" pelas quais o discurso é submetido, Foucault estudou e classificou as forças que controlam o discurso, as quais ele chamou *Procedimentos de controle e delimitação do discurso*. O estudioso organizou esses procedimentos da seguinte forma:

a) Procedimentos externos ao discurso: *funcionam como sistemas de exclusão; concernem, sem dúvida, à parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo*³. São esses: a interdição, a segregação e a vontade de verdade.

b) Procedimentos internos ao discurso: tendo em vista que os discursos exercem o próprio controle sobre si, esses mecanismos *funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso*⁴. São eles: o comentário, a autoria e a disciplina.

c) Rarefação dos sujeitos: *trata-se de determinar as condições de funcionamento dos discursos, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles*⁵. São esses mecanismos: os rituais da palavra, as sociedades de discurso, as doutrinas e as apropriações sociais.

Para compreendermos melhor alguns desses mecanismos dispostos por Foucault, analisemos o trecho abaixo no qual podemos apreender marcas discursivas que firmam o exercício do poder do sujeito-professor em algumas situações, essas marcas revelam a ação da professora sobre as ações dos alunos e consistem no controle do discurso do sujeito-aluno.

A primeira situação a ser analisada ocorre nas seguintes condições de produção: na turma “A”, os alunos acabam de retornar do recreio. Trata-se da quarta aula do dia, a segunda aula de Língua Portuguesa, a professora entra na sala e se depara com uma “guerra” de bolinhas de papel. (Legenda: PR: Professora; AL: Aluno)

AL1: Professora, os meninos tão jogando bolinha de papel.

³ Foucault, 1996, p. 21

⁴ idem

⁵ idem, p. 36-37

PR: Se continuar com a brincadeira, eu vou botar pra fora.

Pode ir parando...

((A sala está repleta de bolinhas de papel no chão))

PR: Pessoal, quem ainda não terminou atividade, bora terminar... por que agora é pra vocês responderem as questões da cinco até a dez da atividade. Bora, eu num quero ninguém conversando não. A atividade[

AL2: Olha, professora, Renato, 'arenganu' aqui[

PR: Renato... depois você reclama se seus colegas batem em você...

Flávio, já terminou a atividade? Vá, abra o caderno, vá, termine.

Renato!!

((O aluno estava sentado virado para trás))

AL3: Ouxi, eu to 'fazenu' aqui.

PR: Eu sei:: Eu to vendo você sondando o ambiente...

AL3: Então eu posso ir no banheiro?

PR: Pode não, você chegou do intervalo agora[

AL3: [Ouxi, mas eu num fui[

PR: [Vá fazer sua atividade, num invente não...

((O aluno resmunga algo que não dá pra entender))

AL4: José Vitor, as meninas tão 'chamanu' tu aqui de gostoso, visse? Tu vai deixar, é?

PR: Maria Helen, vá fazer sua atividade.

((A professora se senta para conferir e anotar na chamada os alunos que "fugiram" durante o intervalo, mas logo se levanta e vai até um grupo de meninas que está conversando alto))

PR: Vão fazer a atividade, vão e deixem de conversar.

AL4: Eu só tou falanu porque elas bagunçaram comigo...

PR: Mas agora não é hora de falar. Vá fazer sua tarefa e pare de conversar.

No trecho acima, podemos pinçar algumas marcas recorrentes no discurso da professora que demonstram a vontade de controle que ela tem sobre o discurso e sobre as atitudes dos alunos. Vale ressaltar que essa vontade de controle do sujeito-professor é necessária para que a ordem seja mantida durante o acontecimento aula. Começemos por uma análise geral da situação. A professora precisa “disciplinar” os alunos a fim de começar a aula, para tanto é necessário controlar os ânimos dos alunos que parecem querer dar continuidade ao recreio que já acabou. A atitude dos alunos reflete o momento prazeroso que é o recreio, momento no qual os alunos se sentem livres das obrigações escolares, pois apenas brincam e conversam, daí eles não querem que esse momento acabe. Em contrapartida, a professora precisa impor uma ordem na turma para que a aula possa acontecer.

A primeira atitude da professora é a ameaça aos alunos: *Se continuar com a brincadeira, eu vou botar pra fora*. A ameaça parece funcionar, tendo em vista que a guerra de bolinhas de papel cessa. O próximo passo é fazer com que os alunos se aquietem e terminem a atividade que começaram na aula anterior. Essa segunda etapa é relativamente cumprida, pois apesar da maioria dos alunos continuarem a realização da atividade, o barulho e as conversas paralelas permanecem.

Esse controle dos discursos e das marcas não-discursivas dos alunos pretendido pela professora é um modo de lembrá-los que naquele ambiente naquele momento, ou seja, durante o acontecimento “aula” há de se ter um comportamento específico, pois trata-se de um ritual da palavra. Esse ritual limita o comportamento dos alunos pois exige uma determinada rede discursiva específica. E, tendo em vista a função que é atribuída à instituição escola que é a de transmitir o conhecimento científico aos alunos através do ritual da aula, entre outras maneiras, é de grande relevância que a ordem seja instaurada para que a aula aconteça.

Foucault (1996) coloca:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus saberes e seus poderes? (p.44-5)

Desse modo, o acontecimento aula é também um procedimento de sujeição dos discursos tanto do professor quanto do aluno. E ao aluno é conferido o papel do que pouco sabe e precisa adquirir aquele conhecimento que é ensinado na escola para estar apto a viver e participar da sociedade na qual está inserido. Para adquirir esse conhecimento, é preciso que o aluno seja obediente, disciplinado, atento e estudioso, caso contrário, não conseguirá atingir as expectativas e fracassará. Dentro dessa rede discursiva, ou seja, constituindo-se dessas vontades de verdade é que o sujeito aluno subjetiva-se.

Podemos observar também que a professora é quem determina o que deve ser feito em cada momento e isso não é questionado pelos alunos. Observemos nas marcas: *por que agora é pra vocês responderem as questões da cinco até a dez da atividade* e em *Pode não, você chegou do intervalo agora*, ao responder se o aluno pode ir ao banheiro, e ainda em *Mas agora não é hora de falar*. Os alunos não questionam porque está implícito que a professora é que deve determinar e, para se constituírem enquanto o modelo ideal de aluno, ele não deve questionar as ordens dadas pela professora. A determinação de tarefas é necessária para que a aula siga em ordem. É realmente preciso que alguém coordene as atividades e os momentos oportunos para cada tarefa, esse alguém é o professor. Esses procedimentos fazem parte da ritualização da palavra, o controle das ações e dos discursos dos alunos.

Outro sinalizador do exercício do poder do sujeito-professor é, por exemplo, a ocorrência repetitiva dos verbos no imperativo. Consideremos que o imperativo é o modo verbal essencialmente utilizado a fim de expressar ordem ou pedido. Só nesse trecho citado são encontrados 11 (onze) verbos no imperativo: *Vá* (quatro vezes), *abra*, *termine*, *não invente*, *vão* (duas vezes) *deixem* e *pare*. O uso recorrente desse imperativo afirma e reafirma o exercício

do poder que o sujeito-professor acredita que detém. O poder de dar ordens, de determinar o que deve ser feito ou não em cada momento do acontecimento aula.

Além de afirmar esse exercício do poder da professora, essas marcas discursivas revelam a vontade de controle do sujeito-professor em relação ao discurso do aluno. Foucault (1996, p.36-7) chama esse controle de rarefação dos sujeitos e explica que, nesse caso (da rarefação), *trata-se de determinar as condições de funcionamento (dos discursos), de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles*. Desse modo, se instaura a “ordem do discurso” e o que está fora dessa ordem deve ser controlado ou excluído, como a professora faz ao interditar os discursos dos alunos e tentar controlar o modo como esses se comportam. O controle que a professora mantém sobre o comportamento dos alunos revela, além da vontade de se manter no poder, a necessidade de que os alunos a reconheçam como autoridade e permitam que a aula aconteça mantendo-se dóceis e obedientes em relação a ela.

Sobre a rarefação dos sujeitos, percebemos, ainda nesse trecho em discussão uma fala bastante reveladora da professora que diz ao aluno: *Renato... depois você reclama se seus colegas batem em você...* em outras palavras: você apanha porque merece. O aluno que não se apropria do comportamento “adequado” em sala de aula merece ser punido. Ou seja, aquele que está fora da ordem do discurso merece ser castigado. Assim, podemos apreender que todos devem estar inseridos na ordem do discurso, ou, caso contrário, serão excluídos ou castigados.

Dentre os mecanismos elencados por Foucault e acima mencionados, um nos chama mais atenção: o procedimento externo da *vontade de verdade*.

Veiga-Neto (2003, p. 99), baseando-se nos estudos relacionados à constituição do sujeito feitos por Foucault, afirma que *o sujeito é um produto dos saberes, dos poderes e da ética*, quando Foucault estuda o plano “ético”⁶,

⁶ Devemos compreender ética aqui não como *estudo dos juízos morais referentes à conduta humana*, mas segundo a definição de Foucault (apud: Veiga-Neto, op.cit), para quem *ética é o modo como o indivíduo constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações*.

no qual o sujeito está projetado, ele ressalta uma das práticas que para ele é fundamental para a constituição do indivíduo: *os jogos de verdade*. Para Foucault (2006a, p.269) os jogos de verdade são *um conjunto de regras de produção de verdade*, considerando a “verdade”, *temas fabricados em um momento particular da história*.

Desse modo, a verdade não é permanente, pelo contrário, a verdade está relacionada a determinado momento da história, e provavelmente, poderá ser desconstruída, ou não, certo tempo depois.

O que Foucault (2006, p.233) entende por verdade é “o conjunto de procedimentos que permitem a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros. Não há absolutamente instância suprema”. A verdade, portanto, não existe, o que existe são *vontades de verdade*. Entenda-se vontades de verdade não como “sede de verdade” mas como temas “germinados” que são tomados como verdade em relação a outros em determinados momentos históricos e que poderão ser questionados e desconstruídos em momento posterior, ou não.

Gregolin (2004, p.98) ressalta que a verdade é uma configuração histórica: “não há uma verdade, mas vontades de verdade que se transformam de acordo com as contingências históricas”. E sobre o poder que a vontade de verdade pode exercer, autora completa: “Apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, a vontade de verdade tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão, um poder de coerção” (Idem). Não nos interessa, porém, investigar a *essência* de uma “verdade mascarada” pela vontade de verdade, mas sim descrever e analisar os processos pelos quais essa vontade de verdade veio sendo historicamente produzida e aceita.

Em *A ordem do discurso*, Foucault (1996) a esse respeito tece o seguinte comentário:

Certamente, se nos situarmos no nível de uma proposição, no interior de um discurso, a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta. Mas se nos situarmos em outra escala, se levantamos a questão do saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou

qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico constrangedor) que vemos desenhar-se. (FOUCAULT, 1996, p. 36)

Os jogos de verdade, de que trata Foucault, estão ligados à 'vontade de saber' e remetem às relações entre o verdadeiro e o falso, essas relações são construídas socialmente e servem como balizas do comportamento do sujeito, indicando o que se pode ou não fazer, instituindo assim um *regime de verdade* no qual os jogos de verdade se realizam. Além de conduzir o comportamento dos sujeitos, a vontade de verdade funciona como um 'sistema de exclusão' que seleciona o discurso verdadeiro do falso, determinando assim o discurso que é merecedor de credibilidade social e o que não o é. Daí a importância dada à "escola" na formação do sujeito. A escola é uma instituição na qual inúmeras vontades de verdade são transmitidas para os alunos através dos jogos de verdade, afinal, a escola é o local onde "aprendemos" o saber válido como verdadeiro.

Observemos as seguintes situações retiradas das aulas coletadas a fim de ilustrar nosso estudo sobre as *vontades de verdade*. Atentemos também para o fato de que a "prova" é utilizada principalmente como instrumento disciplinador dos alunos, aparentemente capaz de controlar os discursos desses e suas ações. Consideremos as condições nas quais os discursos acontecem:

Primeira situação: a turma A realiza uma atividade do Livro Didático em classe, a professora passa de carteira em carteira esclarecendo as dúvidas dos alunos individualmente, quando alguns alunos começam a conversar e tumultuar a aula. A professora vai até a frente da sala e reclama:

PR: Nem parece que vocês tiraram notas tão baixas na prova, né?

Vocês se lembram das notas que eu entreguei ontem?

VA: Lembro

PR: Pois nem parece... continuam conversando em vez de fazer a atividade, aí, quando chega na prova é aquele desastre...

((A professora refere-se ao resultado das provas que foram entregues no dia anterior, na qual, dos 35 alunos que fizeram apenas 06 obtiveram nota acima ou igual a 7,0 que é a média))

Segunda situação: a professora tenta iniciar a aula na turma A. A sala está desorganizada e os alunos parecem não demonstrar interesse pela aula que está sendo iniciada. A professora tenta chamar a atenção de cada aluno que não está colaborando para a realização da aula:

PR: João, guarde essas figurinhas.

Gente, vocês lembram o que a gente conversou ontem?

Lembram que eu disse pra vocês que a gente não pode mais perder tempo, não pode mais ficar de conversa, sem prestar atenção, nem saindo de sala?

VA: Lembro...

PR: Então, vamos parar a conversa e prestar atenção, porque se não depois vem um resultado daqueles na prova.

Jonas, você vai se sentar aqui, venha pra cá!

Diante do exposto, podemos observar claramente no dizer da professora o pressuposto tido como verdade de que “se um aluno não se sai bem em uma “avaliação” (prova), a responsabilidade é tão somente do próprio aluno que não estudou ou não prestou atenção suficiente às aulas.

Essa “vontade de verdade” pode ser percebida, por exemplo, quando a professora, no momento de entrega das provas comenta sobre o desempenho dos alunos na primeira situação: *continuam conversando em vez de fazer a atividade, aí, quando chega na prova é aquele desastre...* ou então na relação

causa/consequência que a professora faz entre a conversa e o fracasso das notas dos alunos em: *Então, vamos parar a conversa e prestar atenção, porque se não depois vem um resultado daqueles na prova*, onde fica subentendido que “quem conversa obrigatoriamente tirará nota baixa”.

O dizer da professora, no qual a responsabilidade de um “fracasso” no aprendizado está na falta de atenção ou do pouco esforço do aluno, omite a responsabilidade da professora diante desse “fracasso”, isenta a professora, que, por sua vez, representa a instituição “escola”, e toda a formação social de qualquer responsabilidade. Desse modo, isenta-se também a própria instituição que a conferiu o “poder” de ensinar, ao passo que, centra toda “culpa” do mau desempenho apenas no aluno.

Essa vontade de verdade que a professora “transmite”, possivelmente, mascara uma série de falhas na educação que envolvem desde o poder estatal até as famílias dos alunos, ou seja, toda a estrutura social que está para além dos muros da escola, além de falhas de uma metodologia, permeada de lacunas, e adotada pelo sistema, que pode não ser tão eficaz dentro do processo de ensino e aprendizagem em questão. Essa vontade de verdade é um dizer comum no que se refere ao aprendizado em sala de aula, e, por ser comum, pode inclusive ter sido dito inconscientemente pela professora que já “internalizou” essa vontade de verdade como se fosse uma verdade absoluta.

Para Foucault (1980, *apud* Gore, 1994),

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é selecionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o ‘status’ daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro. (GORE, 1994, p.10)

Na escola o sujeito-aluno é avaliado, classificado e, até, excluído de acordo com o modo com o qual esse sujeito se apropria e absorve essas vontades de verdade relacionadas ao saber. Ou seja, se o sujeito-aluno

“aprende” aquele discurso do saber “verdadeiro” ele será classificado positivamente, mas se, por inúmeros motivos, ele não “absorver” aquele discurso, ele será classificado como “incapaz” e provavelmente excluído no meio em que se encontra. Sabe-se que a vontade de verdade é utilizada como um mecanismo de coerção contra os outros discursos, ou seja, a vontade de verdade é um instrumento – fruto de uma formação social – que transita por quem exerce “poder”, em determinado momento, para controlar e conduzir os demais:

A vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades dos sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 1996, p. 17)

Voltando-nos para o exemplo trazido através da fábula apresentada, percebemos que a sociedade representada pelos animais da floresta aceitou como verdade a premissa de que apenas quem estava autorizado a cantar dentro daquela sociedade eram os escolarizados. Essa premissa foi tomada como verdadeira e os urubus foram selecionados, através das competições entre si e autorizados a decidir o que contaria como verdadeiro (ou não), o que era válido dentro daquela sociedade (ou não).

“São os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isso é, que estabelecem um regime de verdade” (VEIGA-NETO, 2003, p. 122), fazendo com que os sujeitos tornem-se “subordinados” a esses temas fabricados.

Na sociedade em que vivemos, o poder está associado de maneira direta ao saber. O detentor do poder é, normalmente, o detentor de algum saber. Assimilando esse pressuposto, Foucault tenta precisar a importância do saber na constituição do sujeito moderno e, conseqüentemente, na relação desse com o poder. Em uma releitura dos estudos foucaultianos sobre da

relação estabelecida entre o sujeito moderno e os saberes, Veiga-Neto (2003, p. 53) afirma: “o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes”.

Se tomarmos como exemplo o seguinte trecho, observaremos a subjetivação do sujeito-aluno em função dos saberes. Trata-se da correção de uma atividade de livro didático realizada em sala pelos alunos:

PR: A alternativa “c”, que diz que “o presente é melhor que o passado”

Quais são os argumentos que o autor utiliza para justificar sua tese?

((Ninguém responde))

PR: Vamos gente... pelo menos um...

AL8: Vamos professora...

PR: Eu quero que vocês digam.

AL6: **A gente num sabe não.**

((Silêncio))

PR: Então?

O autor justifica, por exemplo, falando da existência do “cd”, do computador, da internet.

Percebemos, a partir da fala em destaque, no qual a aluna fala pelos demais colegas, tendo em vista que utiliza um “a gente” no lugar de “eu”, que a aluna se coloca na posição de aluna que está ali para aprender e tem, portanto o direito de não saber. Ninguém responde a pergunta feita pela professora, até que ela mesma responde.

Ao falar isso, o sujeito-aluno se coloca e assume a sua sujeição ao que lhe foi imposto como verdade: o aluno não sabe nada, quem sabe é a professora. Desse modo, a aluna subjetiva-se em um sujeito que possui pouco

conhecimento e que, portanto, é incapaz de saber a resposta da pergunta feita pela professora. Os saberes não são intrínsecos à sua posição de aluna, mas sim à da professora, que seria a detentora do saber.

Sobre a supervalorização do saber científico na nossa sociedade, Muchail (2004), afirma:

Uma vez que a racionalidade do saber científico é erigida como critério exclusivo da validade de todo saber e medida do verdadeiro, as ciências humanas carregam em seu próprio bojo o risco inalienável da redução do homem ao que se pode “cientificamente conhecer”. O conhecimento científico sobre o homem torna-se não só o único saber qualificado e competente, isto é, aquele que tem o poder de decidir sobre o verdadeiro e falso, o certo e o errado, o normal e o patológico; corre também o risco inalienável de se fazer sempre prescritivo, isto é, aquele que veicula as normas pelas quais são desqualificáveis quaisquer outros saberes e reduzidos ao silêncio outros discursos. Como único saber qualificado, assume então o direito da soberania cujo poder exerce pelos mecanismos da disciplina, do controle da exclusão. E dissocia os que “possuem” a verdade porque “sabem” e os demais que, simplesmente, “nada sabem”. (MUCHAIL, 2004, p.55)

O que Muchail afirma também é muito bem exemplificado pela fábula apresentada. O “saber científico” que é institucionalizado e ensinado nas escolas dos urubus anula qualquer outro saber e silencia os demais discursos. O saber “verdadeiro” dos urubus invalida o saber empírico dos pintassilgos, sabiás e canários, que não conheciam o saber institucionalizado. Os urubus, diante disso e do poder que lhes foi investido, anula o saber dos outros pássaros, considerando-o um saber não verdadeiro que não lhes dava o direito de cantar. Ou seja, através do discurso de detentor do saber verdadeiro, os urubus controlam, interditam e excluem os discursos dos demais pássaros, pois, para aqueles, esses “nada sabem”.

Diante da situação apresentada na fábula, percebemos claramente o poder “prescritivo” que o saber científico, tido como verdadeiro, tem diante de uma sociedade.

A máquina do Estado, por sua vez, utiliza essa relação do poder com o saber a fim de controlar os sujeitos. Na visão de Foucault (1996, p. 44), “todo

sistema de educação é uma maneira de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Dessa maneira, a escola é um mecanismo de controle da sociedade através da relação poder/saber.

Foucault classifica a escola como sendo uma das *instituições de seqüestro* presentes na sociedade, essas instituições – como o hospital, o quartel, a prisão, o asilo – são capazes de *capturar* os indivíduos por tempos variáveis e submetê-los a diversas tecnologias de poder, transformando os indivíduos em corpos dóceis, através dos *suplícios*, como os castigos, e violências corporais. Segundo Deacon & Parker (1994),

Ao mesmo tempo criadores e efeitos de relações de poder e saber; veículos e alvos de discursos poderosos; reprimidos e produzidos por relações de poder – os seres humanos são também intersubjetivamente sujeitados pelo fato de que eles são governados externamente por outros e internamente por suas próprias consciências. Os sujeitos são artefatos da engenhosidade de uma razão entrelaçada como biopoder. (DEACON & PARKER, 1994, p.101)

O homem subjetiva-se a partir de diversos discursos, inclusive aos do poder, tornando-se assim um sujeito do poder, que baliza suas ações, seja por força exterior ou interiorizada ao sujeito. Uma das instituições que naturaliza esse fenômeno é a instituição escola.

Segundo Veiga-Neto (2003, p. 77), Foucault, em seus estudos sobre o poder, conclui que “a docilização do corpo é muito mais econômica do que o terror. Esse leva à aniquilação do corpo; aquela mobiliza o corpo e reitera-lhe a força para o trabalho. Assim, se o terror destrói, a disciplina produz”.

Observando o exercício do poder disciplinar que pretende docilizar esses indivíduos (nesse caso, os alunos), Pongratz (2008) ressalta que

O poder disciplinar instala formas particulares de ação nos indivíduos arranjando-os espacialmente (por meio do confinamento, subdivisão, definição de funções e classificação hierárquica), pelo controle temporal de suas atividades (pela quebra de operações e estabelecimento de unidades de

tempo), pela subordinação a uma moldura temporal (com uma seqüência definitiva de orientações relativas a meios e fins, com exercícios e exames) e por frequentemente conectar essas regras umas às outras. (PONGRATZ, 2008, p. 45-6)

Desse modo, percebemos a “escola” como uma instituição sustentadora da nossa sociedade, tendo em vista o caráter de “controle” que ela exerce sobre os indivíduos tornando-os “dóceis” e “prontos” para o convívio na sociedade moderna, mesmo não sendo, esses indivíduos, “miras indolentes do poder”. Sendo assim, estudaremos mais detalhadamente esse ambiente tão relevante, mais especificamente, o espaço da sala de aula.

Podemos observar esses artifícios do poder disciplinar facilmente dispostos na ocorrência do ritual aula. Os pontos de participação acrescentados à nota e obtidos através da execução das atividades do Livro Didático propostas em sala e para casa também são utilizados como instrumento disciplinador a fim de docilizar esses corpos. Nesse caso, as atividades são realizadas no caderno e a professora, ao final da aula, ou no dia seguinte, passa para dar os vistos nos cadernos dos alunos. Através da observação das aulas pode-se perceber que os alunos se interessam bastante pela obtenção desses vistos, visando aos pontos que aumentarão suas notas. A professora, por sua vez, utiliza esse argumento, muitas vezes para controlar os alunos, como podemos observar na seguinte situação, no final da aula:

AL6: Acabo::ou ((Referindo-se à aula))

AL7: Professora, acabou!

AL3: Sério, professora, acabou a aula...

PR: Ta bom, ta bom...

Pronto, pessoal! **Amanhã eu quero os cadernos bem organizados pra eu fazer a contagem dos vistos.**

Assim como no seguinte caso, no qual os alunos demonstram seu real interesse na realização das atividades: a obtenção do visto.

PR: Então, gente, prestem atenção... o pessoal que não[
que não concluiu a atividade vai terminar agora pra
gente corrigir...

((Vários alunos estão sem o livro didático da disciplina))

AL2: Professora, deixe eu ir pegar ali um livro. ((referindo-
se à turma vizinha))

PR: Vá... ei, Marcelo, peraí...

Gente, quem é que não trouxe o livro?

((Vários alunos levantam o braço))

PR: Aproveite e peça uns seis livros emprestados...

Olha, gente, eu pedi pra vocês fazerem da segunda
até a quinta, num foi?

AL3: Foi

PR: Pronto. Na página seguinte, vocês vão fazer as
questões nove e dez.

Quem já tinha feito até a quinta, não precisa fazer a
seis, sete e oito, vai direto pra nove e dez. E, os
demais vão fazer todas, né?

AL4: Professora, **vai valer visto no caderno?**

PR: Vai sim, vai valer visto no caderno.

((Ao final do bimestre, quem tiver realizado todas as atividades,
ou seja, quem tiver todos os vistos, recebe dois pontos para
ajudar na nota.))

Desse modo, as atividades, que, teoricamente, teriam o objetivo de
auxiliar no ensino enquanto exercício para fixar o conteúdo aprendido, tornam-

se um instrumento de controle e disciplinador dos alunos, como podemos verificar nos exemplos do trecho abaixo:

PR: Ow, Renato, **porque você não se senta no seu canto e vai fazer sua atividade?** Você ta vendo que ta incomodando seus colegas sem necessidade, rapaz? Por favor. A sala já ta clara demais, num precisa mais de janela nenhuma aberta. Vá se sentar, vá.

Aline, **vá fazer a atividade.**

Renato, você ainda não se sentou? Sente e fale baixo.

Helen, Lana e Wilson, **vão fazer a atividade.**

AL7: Jonas disse que vai jogar dinheiro pro povo! ((Gritando))

PR: Aline **vá fazer a atividade.**

Os exemplos acima revelam dois fatores principais desse processo que ocorre na escola: o fato de que a construção do conhecimento, que seria a principal função da escola, torna-se secundária, tendo em vista a necessidade de disciplina que ocorre na sala de aula. Assim, os instrumentos de verificação e fixação do conteúdo, ou conhecimento, aprendido tornam-se prioritariamente instrumentos disciplinadores. E a evidente resistência dos alunos em relação ao exercício do poder da professora.

Começemos por esse último fator que pode ser facilmente apreendido pelos discursos e marcas não-discursivas dos alunos: no primeiro exemplo, observamos a insistência dos alunos para que a aula acabe. Essa insistência, revela não só a resistência ao que a professora representa, mas também um desinteresse coletivo pelo momento da aula e pelo que a professora tem a dizer. Esse aspecto também se mostra, por exemplo, no segundo caso, pelo fato de muitos alunos não levarem o livro didático da disciplina à sala de aula.

A repetição da ordem “vá fazer a atividade” denuncia também a indisciplina reinante na sala de aula. Daí a necessidade da utilização de algum instrumento que combata essa indisciplina e que controle a desordem na sala de aula, já que apenas a presença da professora não é capaz de fazê-lo.

Se observarmos o trecho abaixo, perceberemos que, além de as atividades serem utilizadas enquanto instrumento disciplinador e terem por objetivo principal a obtenção de um visto, que será correspondente a uma determinada pontuação acrescida na nota, esse visto é utilizado como forma punitiva também. A situação é o início da aula, a professora tenta iniciar a aula, quando um aluno pergunta:

AL1: Professora, a senhora vai dar o visto agora?

PR: Eu já dei ontem e o que foi que eu disse? **Que não adiantava mais que eu não ia mais dar em quem não tinha feito a atividade**, num foi?

((O aluno faz que sim com a cabeça))

Desse modo, percebemos que o importante não é que o aluno tenha realizado ou não a atividade, o que é relevante é se o aluno terminou ou não a atividade no prazo limite determinado pela professora, que, no caso, era no dia (aula) anterior. Terminar a atividade em casa não adianta, pois a atividade é instrumento disciplinador na sala de aula, portanto não tem sua principal funcionalidade se for realizada em casa, mesmo sendo realizada. Essa atitude, apesar de parecer mais punitiva que educativa tem um porquê dentro da funcionalidade do processo de ensino.

Ao determinar um prazo para a entrega de uma atividade, ali, é estabelecido um acordo entre professor e aluno, se o aluno não cumpre, nem quando o professor lhe dá uma segunda chance, ele descumpra o acordo e desrespeita o que foi combinado, indiretamente, ele desrespeita o professor e é essencial que a relação de respeito seja mantida, tendo em vista que a escola é regida pelo tempo determinado das atividades. Cumprir o que é estabelecido

nesse espaço/tempo é necessário para que o processo de ensino siga de modo eficiente.

A partir dos mecanismos de controle do discurso e do disciplinamento que visam a uma docilização dos corpos dos alunos, é construída a identidade desse sujeito-aluno. Assim como a identidade do sujeito-professor é construída, nesse ambiente de sala de aula, a partir do modo como essas relações de poder se estabelecem nesse ambiente. Não podemos descartar, obviamente, interferências e influências que as práticas discursivas e não-discursivas que são externas ao ambiente escolar, e que permeiam a sociedade em geral, provocam na construção dessas identidades de sujeito-professor e sujeito-aluno.

III – A “autoridade” transitou

Começemos esse capítulo, analisando a seguinte situação apresentada na charge:



A charge compara dois momentos históricos distintos separados por um intervalo de quarenta anos. No primeiro quadro, os pais com o boletim do filho nas mãos, interrogam o filho, de modo intimidador, sobre as notas baixas em seu boletim. No segundo quadro o mesmo acontece, mas a interrogação intimidadora é dirigida à professora.

Observemos a posição do garoto no primeiro quadro: o menino está com os ombros caído, e a cabeça meio baixa, uma postura típica de quem está envergonhado e/ou triste. No segundo quadro, o garoto apresenta uma expressão risonha e o peito estufado, exibindo uma pose de superioridade. Agora, analisemos a imagem da professora: num primeiro momento, a professora apresenta-se de queixo erguido e em posição de quem está com a razão, já no segundo quadro, a professora apresenta a expressão de amedrontamento e temor, como se estivesse com medo de uma punição vinda

dos pais do garoto, ou seja, uma expressão de alguém intimidado pelo posicionamento de outra pessoa.

A charge traz à tona a questão do lugar que sujeito-professor ocupava há quarenta anos e o lugar que ele ocupa hoje e revela a mudança da visão da sociedade em relação a esse lugar ocupado pelo sujeito-professor que é um lugar de culpado, vilão e responsável pela falência do sistema educacional com a qual hoje nos deparamos. A mudança do lugar ocupado pelo sujeito-professor está ligado diretamente à mudança do lugar social ocupado pelo sujeito-aluno.

É muito comum se afirmar que os alunos mudaram e já não são mais os mesmos, que os alunos de antigamente respeitavam os seus professores e que ser professor hoje em dia já não é mais valorizado como outrora. Essa premissa provoca um questionamento sobre a função da escola diante desse novo panorama global que apresenta hoje e no qual estamos inseridos.

Os alunos sempre resistiram ao poder do professor – onde há poder há resistência – mas, diante da sociedade e dos poucos direitos que tinham socialmente, as crianças e adolescentes velavam essa resistência que não podia ser escancarada como hoje o é. E, além disso, não foram só os alunos que mudaram, o mundo mudou a passos largos nas últimas décadas. Hoje, vivemos na era da informação, onde tudo está à mão em apenas um clique através da tela de um computador.

O mundo globalizado trouxe muitas mudanças com relação à informa(tiza)ção. As crianças aprendem cada vez mais cedo a utilizar o computador e, assim, a terem acesso a qualquer informação instantaneamente, em uma velocidade assombrosa. A facilidade na aquisição do conhecimento torna-se um hábito cada vez mais comum entre crianças e adolescentes. Rapidamente, se forma uma nova identidade infantil que é bastante distinta da de algumas décadas atrás.

Além das mudanças de ordem tecnológica, no último século, pudemos acompanhar a mudança no que concerne à representação social que a criança adquiriu. Sobretudo nas últimas décadas do século passado, a criança passou

a ser percebida com muito mais autonomia do que anteriormente. A própria pedagogia na qual as novas concepções de ensino estão pautadas passaram a perceber a criança como um sujeito autônomo com muito mais liberdade para expressar-se.

Todas essas modificações, referentes à percepção da sociedade no que concerne ao sujeito-criança, foram respaldados por uma legislação adequada. No Brasil, em 1990 foi instituído legalmente o Estatuto da Criança e do Adolescente, que consiste em um conjunto de normas que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente e baseia-se, entre outros, na Declaração dos Direitos Universais da Criança, proposta pela Organização das Nações Unidas em 1959.

Desse modo, percebe-se que a constituição desse “novo” sujeito-criança já vem acontecendo há algum tempo em nossa sociedade. Segundo Arroyo (2009, p. 11), “o imaginário em que representávamos as crianças está condenado a desaparecer. Já desapareceu na mídia, na literatura e nas ciências humanas. Apenas sobrevivia no imaginário escolar”.

Diante dessas mudanças, é impossível que exijamos que o sujeito-aluno de hoje seja o mesmo que de há quatro décadas atrás. E, diante dessa transformação identitária do sujeito-aluno, é compreensível que o lugar ocupado pelo professor, atualmente, não seja o mesmo de outrora. O mundo mudou, as crianças e jovens mudaram, o lugar do professor também mudou. Nesse capítulo, estudaremos essa identidade do sujeito-professor diante de tantas transformações sociais e a mudança da autoridade representada por ele outrora.

3.1 O lugar do professor

As relações de poder estão presentes em todas as esferas da sociedade, a começar do Estado, enquanto instituição, que inevitavelmente se organiza com base nessas relações de poder mantidas com os indivíduos que,

interpelados pelas vontades de verdade que envolvem esse Estado, são assujeitados e se transformam em “sujeitos sociais” inseridos em determinado sistema de organização social.

A sociedade na qual estamos inseridos organiza-se de forma hierarquizada, ou seja, há uma distribuição de poderes entre seus indivíduos, de modo que um esteja “subordinado” a outro e o outro a um outro e assim por diante. Vale ressaltar o caráter de transitividade do poder, que mesmo sendo “pré-determinado” dentro dessa organização, permanece transitando e se deslocando entre os indivíduos que o “detém” apenas temporariamente. Ou seja, o poder não pertence a ninguém, ele transita e desloca de um sujeito a outro. Entre os sujeitos há exercícios de poderes, relacionados aos lugares ocupados por esses sujeitos.

Focando o domínio da escola, percebemos que ela não se organiza de modo diferente. Dentro da escola, existe uma hierarquização que compreende várias relações de poder: o diretor em relação ao coordenador ou supervisor, o supervisor em relação ao professor, o professor em relação ao aluno, etc. Dentro das microrrelações existentes nessa hierarquização, os sujeitos que ocupam determinadas posições não são oprimidos permanentes por quem os subordina, os que estão ocupando a posição de subordinados também serão detentores do “poder” em determinados momentos da relação.

A essa organização que envolve as relações de poder, Foucault (2007) chama “piramidalização”. Foucault (2007, p.250), afim de explicar como essa organização piramidal se estrutura, dá o seguinte exemplo:

as relações de poder feudal: entre os servos, ligados à terra, e o senhor, que extraía deles uma renda, existia uma relação local, relativamente autônoma, quase um *tête à tête*. Para que essa relação se mantivesse, era necessário que houvesse, por detrás, uma certa piramidalização do sistema feudal. Mas é certo que o poder dos reis da França e os aparelhos de Estado que pouco a pouco o constituíram tiveram como condição de possibilidade o enraizamento nos comportamentos, nos corpos, nas relações de poder locais, em que não caberia de forma alguma ver uma simples projeção do poder central. (FOUCAULT, 2007, p.250)

As relações de poder não se organizam de um modo direto do central em direção ao periférico, mas é em microrrelações é que o poder se distribui e as relações se estabelecem. Sabe-se que o poder não é mau nem bom, mas necessário para que a ordem seja instaurada na sociedade. Assim também é na escola. Na escola, é imprescindível que haja mecanismos de controle da ação dos sujeitos nela inseridos, é aí que se instaura o poder disciplinar, que visa a docilização dos sujeitos a fim de torná-los aptos a viver em sociedade.

O poder disciplinar que a escola exerce sobre o sujeito-aluno foi, durante muito tempo, excessivo. As relações de poder estabelecidas em sala de aula entre professor e aluno chegavam a ser abusivas, tendo em vista que o professor revestia-se da posição que ocupava e transformava as relações de poder “naturais” em relações de poderio. Ou seja, o sujeito-professor estabelecia uma verdadeira relação “ditatorial” com os sujeitos-alunos. Vale ressaltar que essa relação excessiva da autoridade do professor sobre os alunos não era estabelecida somente por ele, ele não era um vilão, mas as vontades de verdade daquela época alicerçavam essas práticas.

Com o avanço dos estudos psico-pedagógicos, a exemplo da pedagogia reformadora, que trouxeram à tona questões como o desenvolvimento do sujeito-aluno a partir da construção do conhecimento científico partindo do conhecimento de mundo que a criança já possui, passou-se a atribuir à criança um papel diferente enquanto ocupante da posição de sujeito-aluno. E o sujeito-aluno ganhou voz na escola.

Desse modo, o professor dava às ordens e cabia aos alunos apenas a missão de obedecê-las, sem sequer ter o direito de questioná-las; o que não quer dizer que não houvesse resistência por parte dos alunos. O fato é que até a própria resistência dos alunos era reprimida e controlada pelas instituições sociais como família e escola. De modo que a família tinha uma participação bastante ativa no que se refere à formação e educação do aluno.

Hoje, percebe-se que a formação do aluno é relegada apenas à escola, a família tem isentado-se bastante dessa responsabilidade, o que provoca uma sobrecarga de responsabilidade à escola e, principalmente, ao professor que

são obrigados a assumirem, sem o apoio da família, a responsabilidade de formar e educar os futuros cidadãos.

Aos poucos o sujeito-aluno foi adquirindo o direito de questionar as “ordens” do sujeito-professor. Foi construída assim uma identidade diferente tanto para o sujeito-professor, questionado, quanto para o sujeito-aluno, questionador. Algumas práticas pedagógicas e discursivas acompanharam essa mudança e também tomaram outros rumos, outras permaneceram.

Não só as práticas pedagógicas foram fundantes desses novos sujeitos que se apresentam no ambiente escolar. As práticas sociais disseminadas principalmente por instituições como o estado e a família também ajudaram a construir esses novos sujeitos. E, se antes o sujeito-professor exercia um poder excessivo com o respaldo dessas instituições, agora o aluno passou a exercer, muitas vezes, esse poder excessivo que, por sua vez, provoca a indisciplina e desordem no ambiente escolar.

O atual cenário que a educação brasileira apresenta é bastante conturbado, os alunos são apoiados pela legislação, pela família e pela sociedade em geral, ainda quando suas atitudes desrespeitam às regras da instituição escolar ou à imagem do professor, e os professores se tornaram ora os grandes vilões da educação, no caso de pretenderem instaurar a ordem no ambiente escolar, ora a vítima, por terem que se render às ofensas, desrespeito e ao poder dos alunos.

Em setembro de 2009 aconteceu um caso um tanto curioso que foi noticiado por diversos veículos de informação e ganhou repercussão nacional: Em uma escola estadual da cidade de Viamão, interior do Rio Grande do Sul, um aluno pichou a parede com seu apelido. A escola havia sido recém-pintada por um mutirão de voluntários, e se havia gasto cerca de R\$ 1,9 mil em tintas – dinheiro arrecadado com a ajuda dos próprios alunos. A então professora e vice-diretora da escola obrigou o aluno que pichou a pintar as paredes onde havia pichação. O aluno sentiu-se ofendido, a mãe do aluno apoiou o filho e o caso terminou da seguinte maneira:

Professora pagará multa por obrigar aluno a limpar pichação em Viamão⁷

Docente não se considera culpada das acusações

“A ação movida pelo Ministério Público (MP) contra a professora Maria Denise Bandeira, docente que obrigou em setembro um aluno a pintar as paredes da escola que haviam sido pichadas por ele, foi arquivada.

Em uma audiência realizada no Fórum de Viamão na manhã desta quinta-feira, a docente concordou com a transação penal proposta pela promotora de Justiça da Infância e da Juventude do município, Daniela Lucca da Silva, e com o pagamento de multa correspondente a meio salário mínimo. O valor será depositado na conta do Fundo Municipal da Criança e do Adolescente.

Utilizado em juizados especiais, o dispositivo permite ao MP sugerir, em uma audiência preliminar, uma medida penal alternativa - multa pecuniária, prestação de serviço ou entrega de cestas, por exemplo - para que o processo seja encerrado. O dispositivo é oferecido em casos de crimes de menor potencial ofensivo para pessoas primárias (sem condenações). Para a pena ser aplicada, a defesa precisa concordar, caso contrário, o processo tramita normalmente.

Orientada pelo advogado Diogo Sclovsky Saltz, a docente aceitou a transação penal. Segundo o defensor, ao mandar o aluno reparar os danos, ela agiu conforme previsto no projeto político-pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Barão de Lucena.

- Eu aceitei pagar a multa para não enfrentar um penoso processo, mas não me sinto confortável, pois agi conforme as regras da escola. Não admito culpa - disse ela.”

⁷ A notícia foi publicada pelo Jornal Online Zero Hora em 03/12/2009 às 20h45min. E foi coletada às 22h35min de 16 de março de 2010. No site:
<http://www.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1§ion=Geral&newsID=a2737697.xml>

A professora acusada afirma que estava apenas defendendo o patrimônio público, em entrevista dada ao mesmo jornal que publicou a notícia acima, no dia 23 de setembro de 2009, dia seguinte ao acontecido,.

Diante desse caso, surgiram vários comentários, protestos, e discussões. Alguns em defesa do aluno, outros a favor da professora condenada. Embora a professora estivesse com a razão, ou seja, estivesse acobertada pelo regimento da escola em questão, ela foi condenada, pois o Ministério Público considerou um constrangimento ao menor a atitude da magistrada. A escola, representada pela figura da diretora, também tratou de afastar a professora por alguns dias do trabalho como forma de punição. Um grupo de pais propôs que a professora fosse afastada definitivamente, o que não aconteceu.

Diante desse caso, percebemos que a punição, independente de quem fosse efetivamente o culpado do caso, recaiu sobre a professora que tentou aplicar uma medida disciplinar mais dura em um aluno que, segundo ela⁸, “já tinha pichado outras vezes, no dia em que pintamos tinha várias pichações com a palavra Pato (o apelido dele)”.

Temos então o seguinte: Um aluno comete uma infração, é punido por tanto e, a professora que fez cumprir a disciplina escolar, é condenada e também punida por tê-lo feito. O caso é prova de que a perda da autoridade do professor no ambiente escolar fundamenta-se não só nas práticas pedagógicas que se desenvolvem dentro desse ambiente, mas, principalmente, nas demais instituições sociais como a família e o Estado.

As práticas discursivas que ocorrem fora da escola refletem diretamente no comportamento dos indivíduos dentro dela. E constitui um novo sujeito-professor, mais “resignado” e complacente, e um novo sujeito-aluno, dotado de mais poder do que anteriormente.

Pretendemos, desse modo, realizar uma análise do modo como as práticas discursivas do sujeito-professor e do sujeito-aluno estão constituindo

⁸ Em entrevista dada ao Jornal Online Zero Hora no dia 23/09/2009.

as “novas” identidades desses sujeitos, além de discutir as marcas da perda da autoridade do sujeito-professor no espaço da sala de aula através da análise dos discursos veiculados pela fala desse sujeito e do sujeito-aluno.

3.2 Novos discursos construindo identidades diferentes

O perfil do aluno de hoje é bastante diferenciado do perfil do aluno de alguns anos atrás. Os atos de indisciplina e desobediência são cada vez mais recorrentes e violentos. Em decorrência disso, percebemos a decadência da figura de autoridade representada pelo sujeito-professor de alguns anos atrás que desmorona cada dia. Dessa maneira, novas identidades são constituídas no ambiente escolar a partir da inversão de posições na relação de poder que são estabelecidas em sala de aula e que, até um tempo atrás permitia que o sujeito-professor se mantivesse muito mais tempo em posição de poder do que o sujeito-aluno em sala de aula.

O novo quadro que apresenta na educação é justamente o contrário do que é retratado na fábula “Urubus e sabiás” que nos serviu de exemplo nos capítulos anteriores. A escola com professores cujo poder é incontestável e absoluto sobre seus alunos nunca existiu, mas, nota-se que no modelo retratado pela fábula, a autoridade do mestre era sim incontestável e absoluta, o que não acontece na escola de hoje.

Os sujeitos-alunos, antes homogeneizados pela escola tradicional, agora, assumem cada vez mais identidades e características próprias, diferenciadas, e fazem questão de exprimirem e evidenciarem essas características que os diferenciam dos demais. Produzindo discursos e comportamentos que, para muitos docentes, chegam a ser inadmissíveis, devido ao grau de indisciplina.

Segundo, Amaral e Frank (2009, p. 58), em artigo publicado na Revista Educação, “não é mais possível ao professor ver os alunos como um todo homogêneo e ignorar suas características individuais” as autoras ressaltam que

“a homogeneização dos alunos, tão almejada pela escola tradicional – visto que ligada ao progresso sistemático – é hoje incompatível com a pluralidade e a diversidade características da modernidade tardia” (Idem, p. 57). Essas mudanças que se refletem no comportamento dos alunos são resultado exatamente dessa modernidade tardia que trouxe consigo a era da informação e da velocidade, provocando a formação de novas identidades adaptadas a ela.

Para Arroyo (2009),

Será difícil encontrar-nos a nós mesmo nas metáforas da pedagogia e da docência quando os alunos nelas não se encontram mais. O imaginário em que os representávamos está condenado a desaparecer. Já desapareceu no cinema, na mídia, na literatura e nas ciências humanas. Apenas sobrevivia no imaginário escolar. (ARROYO, 2009, p. 11)

Ou seja, as transformações provocadas pela modernidade não se limitaram a apenas algumas esferas sociais, mas atingiu todas as camadas e esferas da sociedade, não foi diferente com a escola. É óbvio que diante dessa modernidade líquida, a identidade do sujeito-aluno também tenha mudado. O modelo de escola que hoje temos é que parece que ainda resiste em perceber e aceitar essa mudança no perfil do sujeito-aluno. Analisemos, por exemplo, o seguinte trecho que revela essa mudança de comportamento e de pensamento do sujeito-aluno:

((A professora vai à turma vizinha pegar livros emprestados))

((Pequena discussão entre os alunos))

AL3: Cala a boca, seu “cara de bosta”... boca de bacia... que tu num serve nem pra nada...

AL4: E tu? Serve pra que? Tu vai ser o que? Vai ser carroceiro...

AL3: Que carroceiro, danado?

AL4: Carroceiro... cuidar dos burro... só sabe isso, tu é burro igual os burro.

AL3: Que puxar carroça, danado... **E num tem “bolsa família” não?** Eu vou é ficar em casa, bicho burro... e tu vai ser lixeiro...

AL4: Lixeiro... lixeiro é tu... que fede... é “pôdi”!

((A professora retorna e a discussão cessa))

O trecho retrata uma discussão entre dois alunos, num momento em que a professora sai da sala a fim de pegar livros emprestados em outra turma para que os alunos realizem a atividade por ela proposta do Livro Didático de Língua Portuguesa. O fato de a professora ter que ir pegar os livros emprestados para que os alunos façam a atividade já revela uma prática que seria pouco comum há algum tempo atrás, em que o zelo e cuidado com o material escolar faziam parte das exigências da escola, e os alunos tinham por obrigação ter sempre à mão o material que seria utilizado na aula.

O uso de palavras de baixo calão na sala de aula também revela um comportamento relativamente novo entre os alunos. Tendo em vista que, por muito tempo, a sala de aula era uma referência de local no qual tinha-se que manter um bom comportamento, como já falamos anteriormente, o ambiente da sala de aula e o acontecimento aula servem como balizas para o comportamento e para os discursos dos alunos e professores. São mecanismos de controle do discurso, são rituais da palavra que agem como procedimentos de rarefação dos sujeitos e não os permitem agir de qualquer maneira nem falar qualquer coisa durante aquele ritual.

O que mais nos chama atenção nesse trecho da transcrição das aulas coletadas, além do discurso de desvalorização das profissões de carroceiro – que é comparado ao próprio animal burro – e de gari – que é associado ao mau-cheiro advindo do lixo –, é o discurso que emerge através da fala destacada em negrito do aluno 3.

Percebemos aí, uma fala perpassada por um discurso sócio-econômico que propõe que, ao se receber uma ajuda financeira governista, o sujeito não precisa trabalhar, nem estudar. Esse discurso de acomodação diante do que

deveria ser apenas um auxílio alimentação para as famílias complementarem sua renda, mas tornou-se fonte de renda total para alguns que acreditam que, recebendo esse auxílio, não precisam trabalhar nem estudar, tornou-se um lugar comum para muitos e constitui a formação discursiva de muitas pessoas que “preferem” viver apenas desse auxílio dado pelo governo.

Sobre a interferência do fator sócio-econômico na constituição dessas novas identidades de aluno e professor, Arroyo (2009) destaca que

Desde o final dos anos 1970 vínhamos percebendo as marcas da economia e da política em nossos salários e nossas condições de trabalho. Agora vemos que as marcas de uma perversa e imoral estrutura econômica e social nos chegam como tatuagens nos corpos e nas condutas dos próprios alunos(as). (ARROYO, 2009, p. 16)

Diante do exposto, podemos perceber a influência que as marcas da estrutura sócio-econômica interferem de modo direto na constituição desses novos sujeitos-escolares. No caso analisado, o discurso sócio-econômico que está por trás da fala do aluno é o de que é preferível ficar em casa, vivo às custas do “Bolsa Família” do que trabalhar, seja de gari ou de carroceiro, o que exclui também a possibilidade de estudar e buscar uma renda através do que ainda se acredita ser um meio de ascensão social: o ingresso numa universidade.

Outro aspecto bastante relevante também nos chama atenção no estudo da construção das novas identidades na escola, é o aspecto da indisciplina. Observemos os dois seguintes casos que revelam a indisciplina dos alunos diante da professor que praticamente implora para dar aula:

Exemplo 1: Início da aula na turma A:

((A aula leva cerca de 5 minutos para ser realmente iniciada))

PR: **Pessoal, o que é isso, ein?**

Vamos sentando, bora...

Ei, meninas, entrem e fechem a porta!

Eduarda, sente, por favor...

Aline, por favor, pare de gritar, e vá se sentar.

Iago Giovani e Luis Sousa, venham pros seus lugares.

AL1: Professora, a senhora vai dar o visto agora?

PR: Eu já dei ontem e o que foi que eu disse? Que não adiantava mais que eu não ia mais dar em quem não tinha feito a atividade, num foi?

((O aluno faz que sim com a cabeça))

PR: **João, guarde essas figurinhas.**

Gente, vocês lembram o que a gente conversou ontem?

Lembram que eu disse pra vocês que a gente não pode mais perder tempo, não pode mais ficar de conversa, sem prestar atenção, nem saindo de sala?

VA: Lembro...

PR: Então, **vamos parar a conversa e prestar atenção**, porque se não depois vem um resultado daqueles na prova.

Jonas, você vai se sentar aqui, venha pra cá!

((Aponta para uma carteira mais à frente, próximo a ela))

AL2: Pronto, e eu fiz o que?

PR: **Sente aqui.**

Elisa, afaste mais a carteira pra ele sentar aqui.

Chegue, sente aqui.

Nesse caso, observamos o esforço da professora para iniciar a aula diante da desobediência e da indisciplina de muitos alunos que parecem não se importar com seus pedidos de silêncio e de que se sentem. Assim, um tempo considerável da aula é perdido só para iniciá-la, sem contar o tempo que

se perde durante todo o resto da aula com pedidos de silêncio. Vejamos o exemplo 2:

PR: Pronto. Na página seguinte, vocês vão fazer as questões nove e dez.

Quem já tinha feito até a quinta, não precisa fazer a seis, sete e oito, vai direto pra nove e dez. E, os demais vão fazer todas, né?

AL4: Professora, vai valer visto no caderno?

PR: Vai sim, vai valer visto no caderno.

((Ao final do bimestre, quem tiver realizado todas as atividades, ou seja, quem tiver todos os vistos, recebe dois pontos para ajudar na nota.))

PR: Quem tá sem livro?

((Alguns alunos levantam o braço e a professora entrega os livros emprestados da turma vizinha, mesmo com os livros emprestados ainda ficam muitos alunos sem livro))

PR: Por que é que vocês não trazem os livros de vocês, ein?

Vocês todos receberam os livros no começo do ano... tudo bem novinho e não trazem pra escola. Eu quero saber pra que é que serve deixar o livro em casa...

André, **vai sentar e fazer a atividade.**

Daniel, **sente aqui no seu lugar na fila**, aí não dá certo não.

((o aluno estava sentado com a carteira entre duas filas, junto a uma colega que também estava sem livro e conversando))

((o aluno finge que não ouviu a professora))

PR: Daniel, **eu tou falando com você, sente aqui, chegue**

((se aproximando da carteira do aluno))

((o aluno muda de lugar))

PR: **Paula, guarde essa revista e vá fazer a atividade, vá.**

((a aluna estava folheando uma revista de astrologia))

((a professora observa da frente da sala a realização da atividade. Muitos alunos conversam))

PR: **Depois apanhem esses papéis, apanhem, coloquem no lixo!**

((Apenas um aluno recolhe alguns papéis do chão e joga no lixo. A sala estava repleta de lixo pelo chão))

AL2: Rodrigo!

Rodrigo!

Rodrigo, veado! ((gritando na sala))

AL5: E você, seu ((o aluno se levanta e utiliza palavras de baixo calão para xingar o colega))

AL2: Rodrigo, veado!

PR: Tá bom gente, **vão fazer a atividade...**

((A professora faz a chamada silenciosamente))

PR: Daniel, **é a última vez que eu vou reclamar com você** e vou pedir pra você se sentar... O que é que você ta fazendo de pé? **Venha fazer sua atividade, venha se sentar...**

A situação apresentada pelo exemplo 2 ocorre durante a aula na turma C, o que mostra que o comportamento indisciplinado dos alunos independe da classificação que separa as turmas, ou seja, ocorre tanto na turma dos alunos considerados melhores quanto na turma dos considerados piores alunos.

A visão da sala de aula nesse momento da transcrição é a visão de um ambiente bastante desorganizado. Muitos alunos falando ao mesmo tempo, alguns de pé, outros com as carteiras fora das filas, alguns lendo revistas que nada tem a ver com a aula, o chão repleto de lixo e de papéis.

Observemos quantas vezes a professora pede que os alunos se comportem adequadamente para que a aula possa acontecer. Isso revela o alto nível de indisciplina que atrapalha as condições “ideais” para que a aula possa ocorrer.

Sobre essa “desordem” instaurada em sala de aula, Amaral e Frank (2009) consideram:

assim, essa participação, que seria considerada em outros tempos (e ainda hoje pode ser) como a instauração do caos pode ser entendida, ao contrário, como uma das maneiras que alunos e professores estão construindo para lidar com as peculiaridades da nova ordem comunicativa própria da modernidade tardia. (AMARAL & FRANK, 2009, p. 59)

O que, em termos ainda é bastante complicado de ser aceito, sobretudo quando se está à frente de uma turma de aluno que mal lhe permitem falar. Ou seja, o professor luta e reluta para se adequar a esse novo modelo de comportamento dos alunos o que provoca a mudança também em seu comportamento enquanto docente.

Diante dessa situação, devemos considerar uma questão que reside no fato de o professor adaptar-se a esse novo modelo de comportamento dos alunos um problema ainda maior: como fazer isso se o professor não teve a instrução nem tem os instrumentos adequados para tanto? No curso de licenciatura que fez, provavelmente, o professor não teve que se deparar com situações desse tipo de modo que não foi preparado para lidar com esse tipo de comportamento dos alunos que geram situações desconfortáveis para ambos.

Para finalizar, analisemos um terceiro exemplo que exprime a indisciplina e o pouco caso com que um aluno trata a professora:

PR: Bora gente...
 Vamos sentando...

Retomando a atividade... vamos lá...

AL1: Qual atividade?

PR: A da aula anterior

AL1: Não:: num sei qual é não...

PR: A que vocês estavam terminando na aula passada.

Vamos, gente!

Abaram o caderno...

Rui, vamos fazer a atividade...

((O aluno com o caderno e o livro fechados sobre o colo faz que “não” com cabeça))

PR: **Vamos, Rui. A atividade!**

((O aluno apenas balança a cabeça em sinal de “não” novamente))

PR: **num vai fazer não?**

Então levante pra ir pra casa com um bilhete da diretora pra sua mãe.

AL2: Eu faço, eu faço...

PR: Diego, você também... a atividade.

AL3: To abrindo o livro, professora...

PR: Olha, gente, quando vocês não tiverem a fim, num venham pra aula não. Fiquem em casa.

((Wesley permanece com o livro e caderno fechados))

PR: **Rui, a atividade...**

((O aluno nem se movimenta))

((A professora sai de sala e vai até a diretoria))

PR: **Pronto, Rui, eu já comuniquei à diretora. Pode levantar. Levante.**

((O aluno não se movimenta))

PR: **Levante. Você vai pra casa... com um comunicado.**

((O aluno se levanta e sai))

Diante desse exemplo, podemos observar a indiferença do aluno com relação à autoridade que o professor, teoricamente, representa no espaço da sala de aula. O aluno ignora as ordens da professora mesmo diante da ameaça de ser expulso de sala sob o conhecimento da diretora. Diante da indisciplina do aluno e da sensação de impotência, a professora não vê outra saída senão comunicar à diretora o caso e expulsar o aluno da sala de aula pelo menos por aquele dia. O aluno finalmente atende à professora e sai com um comunicado encaminhado aos pais.

Sobre as atitudes indisciplinadas dos alunos, Arroyo (2009, p. 99-100) explana que a um grupo de alunos foi perguntado pelo professor quais lembranças eles tinham de suas indisciplinas, diante do questionamento, muitos não souberam o que destacar, o que provocou certo espanto, pois, numa análise rápida, poderíamos apreender que os alunos não apresentam uma visão negativa de suas condutas indisciplinadas. Analisando além da superficialidade, poderíamos apreender ainda mais sobre essa atitude tão representativa dos alunos que não sabem destacar suas próprias atitudes indisciplinadas.

Arroyo (2009, p. 100) comenta que “é normal que nós interpretemos as indisciplinas interrogantes dos alunos como ameaçadoras”. E completa: “mas podem ser vistas como expressão de mais uma manifestação posta em cena do protagonismo adolescente e juvenil em nossa sociedade e não necessariamente como expressão de sua depravação moral.” (Idem).

Desse modo, compreendemos que as atitudes indisciplinadas dos alunos não podem ser interpretadas superficialmente por nós, docentes. Há de se ter cuidado ao considerar apenas os atos de indisciplina isoladamente. Os sujeitos-alunos são fruto de formações discursivas e vontades de verdade bastante diversas das que constituíram seus pais enquanto sujeitos-alunos.

Não se pode exigir deles que mantenham o mesmo comportamento outrora exigido dos alunos.

Esse novo modelo de comportamento assumido pelos alunos obriga os professores a se subjetivarem e se constituírem em novos sujeitos-professores. Sujeitos mais adaptados às demandas escolares e mais pacientes e tolerantes que os modelos de professores de antigamente. Percebemos, por exemplo, quando a professora “pede” que os alunos se sentem e façam suas atividades, o tom utilizado por ele não é de quem ordena, apesar de fazê-lo. Essas, entre outras marcas, denunciam a nova formação e adaptação desse sujeito-professor, bem menos autoritário que o de antigamente.

Essa mudança que vem ocorrendo não é boa nem má, mas é natural. A sociedade na qual estamos inseridos sofreu modificações, sobretudo ao longo do século passado, que envolvem desde a esfera jurídica até a pedagógica, que influenciaram, como foi dito anteriormente, essa nova formação social que se apresenta e que constituíram esses novos sujeito-aluno e sujeito-professor, conforme pudemos verificar em nossos estudos.

O papel da instituição familiar também influenciou de modo direto na formação desse novos sujeitos, tendo em vista o enfraquecimento dessa instituição que desencadeou uma série de modificações comportamentais e psicológicas nos indivíduos e acabou por subjetivá-los em alunos diferentes dos que se apresentavam nos tempos em que a família tinha mais controle sobre seu comportamento e formação.

Diante do exposto, percebemos que faz-se necessário que a estrutura escolar seja repensada diante das transformações que as identidades desses sujeitos sofreram e que a formação do professor também convirja para que ele seja preparado para lidar com esse novo perfil de aluno e com as possíveis situações que essas mudanças podem provocar em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor realizar esse estudo, inicialmente, pretendíamos analisar as marcas na fala do professor que revelassem o exercício do poder e as marcas discursivas e não-discursivas que revelassem a resistência do aluno em relação a esse poder exercido pelo professor, além de analisar o espaço escolar enquanto instituição disciplinar, na qual nada escapa a seus olhos e às suas normas.

Logo ao coletar as aulas – *corpus* de análise de nossa pesquisa – o foco dos nossos estudos mudou. Durante a observação da turma, que consistiu na fase inicial da nossa coleta, já puderam ser observadas várias práticas discursivas e não-discursivas que denunciavam a fragilidade do exercício do poder do professor no momento da aula. Desse modo, resolvemos direcionar os nossos estudos para o fato de que a autoridade representada pelo professor em sala de aula, com relação aos alunos, está longe de ser absoluta e isso se deve a inúmeros fatores sócio-econômicos que interferem diretamente na escola e na constituição do sujeito-professor e do sujeito-aluno da contemporaneidade.

O sujeito-criança, hoje, é encarado com muito mais respeito pela sociedade, se comparado ao sujeito-criança de 40 anos atrás, por exemplo. As leis, no que diz respeito aos direitos da criança e do adolescente refletem essa “nova” percepção da sociedade com relação à criança. É a partir desse novo sujeito-criança que o sujeito-aluno se constitui, um sujeito-aluno muito mais consciente dos seus direitos, com muito mais direito à voz outrora silenciada.

As concepções de ensino também mudaram, principalmente a partir da Pedagogia reformadora, na qual se atribui um papel muito mais ativo ao sujeito-aluno no processo de ensino. Aliado a esses fatores está o avanço tecnológico que permite uma larga quantidade de informação numa velocidade que chega a ser assustadora e que hoje já é bastante acessível e direcionada às crianças.

Diante de tantas mudanças sociais, culturais, pedagógicas e tecnológicas, a escola não poderia permanecer alheia. Tendo em vista que é uma das mais importantes instituições sociais, a escola também mudou e pode refletir todas essas mudanças na sua estrutura.

Situadas dentro do ambiente escolar, as relações de poder envolvendo sujeito-professor e sujeito-aluno também sofreram alterações, pois esses sujeitos também sofreram modificações constitutivas em seu processo de subjetivação. Do mesmo modo que as mudanças afetaram o modelo educacional, afetaram também a o processo de subjetivação de aluno e professor.

Através desse estudo pudemos perceber que o sujeito-aluno é muito mais crítico e dono de suas vontades, talvez por esse motivo, torna-se tão mais difícil manter a disciplina na sala de aula dos dias atuais. O professor, que, por sua vez, não representa mais tanta autoridade em sala de aula, desenvolveu estratégias de resistência ao poder exercido pelo aluno, agora de modo menos velado que outrora.

Apesar de tantas mudanças que moldam os novos comportamentos desses sujeitos da educação, percebemos, através da análise do nosso *corpus* de pesquisa que é o sujeito-professor que se mantém, ainda, a maior parte do tempo no exercício do poder, em sala de aula. O sujeito-professor lança mão de recursos de controle que balizam o comportamento do sujeito-aluno a todo momento do acontecimento aula. O sujeito-professor resiste fortemente ao poder do sujeito-aluno a fim de manter no exercício do poder sempre que esse o afronta e o ameaça enquanto sujeito detentor de autoridade maior daquele tempo/espço que é o acontecimento aula.

Notamos, também, que esse exercício do poder do professor a maior parte do tempo e essa regulação do comportamento do sujeito-aluno são necessários para que a aula possa transcorrer de modo organizado, com as tarefas determinadas para cada momento, com o professor coordenando a participação de cada aluno em sala, entre outras práticas. A partir dessa organização do acontecimento aula é que poderá ser cumprido o principal dever atribuído à escola que é “educar” os indivíduos que ali estão e transmitir-

lhes o conhecimento necessário para que eles estejam aptos a viver e atuar na sociedade em que se encontram.

Os nossos estudos permitiram-nos perceber também um outros aspecto relevante que tem influenciado bastante no processo de ensino e nas relações de professor e aluno: a influência da família, ou a falta dela. O perceptível enfraquecimento da instituição familiar desencadeado pela modernidade tem refletido de maneira direta no processo de ensino. As famílias relegam cada vez mais a educação de seus filhos apenas à escola. É sabido que essa é uma das funções da escola, mas a educação primeira deve ser adquirida “em casa”.

Noções como respeito (a si e aos outros), integridade, limite e organização são conceitos que regulam o comportamento do indivíduo, são fundamentais na formação de um sujeito social e sociável e, no entanto, estão sendo esquecidos, de modo que a família está incumbindo apenas a escola à missão de transmitir essas noções às crianças. Agindo assim, a família isenta-se da responsabilidade de educar sua criança no que concerne aos valores morais e éticos que devem ser aprendidos inicialmente, ao passo que dificulta o trabalho da escola – nesse caso, representada pela figura do sujeito-professor – à qual é atribuída uma função a mais.

Percebemos que nem a escola nem o professor ainda não estão preparados para lidar com esse sujeito-aluno que não trouxe “de casa” algumas dessas noções básicas para o convívio social, mas que, escola e professor, vem se adaptando como pode à essa nova demanda de crianças advindas de famílias que compõem essa “nova” ordem social.

Diante do exposto, propomos uma reflexão diferenciada sobre situação do sujeito-professor e do sujeito-aluno na nossa sociedade a partir da observação das relações de poder, denunciadas nas práticas discursivas e não-discursivas desses sujeitos, a fim de repensarmos os reais motivos da evidente perda de autoridade do sujeito-professor e como reagirmos a esse acontecimento que, de modo geral, é danoso ao processo de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, D. & FRANK, I. Novos arranjos. In: **Revista Educação**. São Paulo: Editora Segmento, ano 12, n.144, abr. 2009.

ARROYO, M. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2009.

CASTOR, E. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores (Trad. Ingrid Müller Xavier). Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

DANTAS, A. M. **Sobressaltos do discurso** – Algumas aproximações da análise do discurso. Campina Grande: EDUEFG, 2007.

DEACON, R. & PARKER, B. Educação como Sujeição e como Recusa. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIONÍSIO, A. P. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FOUCAULT, M. **Sobre a arqueologia das ciências humanas: resposta ao círculo epistemológico**. In: _____ et al. **Estruturalismo e teoria da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____, M. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H. L. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)** (Trad. Vera Porto Carrero). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In.: **Ética, sexualidade e política**. Trad.: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____, M. **Estratégia, poder-saber**. Col. Ditos e escritos IV (org. Manoel Barros da Motta). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____, M. **A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade**. Col. Ditos e escritos IV (org. Manoel Barros da Motta). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

_____, M. **Microfísica do poder**. (org. e trad. Roberto Machado). Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____, M. **A ordem do discurso**. (Tradução Laura Fraga Sampaio). São Paulo: Edições Loyola, 1996, ed.17, 2008.

_____, M. **A arqueologia do saber** (trad. Luiz Felipe Baeta Neves). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____, M. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GORE, J. M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GREGOLIN, M. R. (org.). **Análise do discurso: entornos do sentido**. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso, diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2004.

LEBRUN, Gerard. **O que é poder**. Trad.: Renato Janine Ribeiro, Sílvia Lara Ribeiro. São Paulo: Barsiliense, 1984.

MUCHAIL, S. T. **Foucault, simplesmente: textos reunidos**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

OLIVEIRA, M. A. **Na imortalidade da fábula: o mesmo e o novo como jogos de verdade**. João Pessoa: UFPB, 2005, 165p.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Orlandi et al. Campinas: EDUNICAMP, 1988.

_____, M. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: EDUNICAMP, 1990.

_____, M. & FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In : GADET, F. & HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas, EDUNICAMP, 1990.

PONGRATZ, Ludwing A.. Liberdade e disciplina: transformações na punição pedagógica. In.: PETERS, M.A., BESLEY, T. (orgs.) **Por que Foucault?: novas**

diretrizes para a pesquisa educacional. Trad.: Vinícius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008. (p. 40 - 53)

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZANDWAIS, A. (org.). **Mikhail Bakhtin: Contribuições para a Filosofia da Linguagem e estudos Discursivos**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2005.

ANEXOS

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Ocorrências	Sinais indicativos
1. Indicação dos falantes	Os falantes são indicados com as letras iniciais que representam sua função, por exemplo: AL1: Aluno PR: Professora DR: Diretora VA: Vários Alunos
2. Pausas	...
3. Alongamento de vogal	: (Pequeno) :: (Médio) ::: (Grande)
4. Silabação	-
5. Segmentos incompreensíveis ou inteligíveis	() (inteligível)
6. Interrogação	?
7. Truncamento de palavras ou desvio sintático	/
8. Comentário do transcritor	(())
9. Leitura ou citação	“ ”
10. Superposição de vozes	[

Fonte: DIONÍSIO, A. P. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. **Introdução à lingüística:** domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2005.

TRANSCRIÇÕES DAS AULAS COLETADAS

Legenda:

PR = Professora

AL = Aluno(a)

VA = Vários Alunos

TURMA “A”:

AULA 1 - 09 DE SETEMBRO DE 2009

((Há um atraso de 10 minutos por parte da professora))

PR: Tá bom, gente, vamos acalmando os ânimos...

AL 1: Professora a gente pensava que a senhora num vinha...

AL 2: Era, já tava ‘comemoranu’

PR: Ta bom, ta bom...

((Os alunos continuam conversando))

PR: João, ta bom!

Pessoal, oh...

Gente...

Olha só, prestem atenção! Primeiro, respondendo à pergunta de Raissa, a recuperação de vocês vai ser na sexta.

AL 3: Sexta?

PR: É. Então, sexta-feira na nossa primeira aula, vai ser a recuperação de vocês com o mesmo assunto da prova, ta certo?

((Os alunos conversam alto))

Ta bom, gente, olha... ta bom...

Vamos lá, vamos, peguem os livros, página 213.

Olha, gente!

Vamos, vamos, peguem os livros!

Qual foi o problema, Renato? Pra que você ta virado pra trás?

João, por favor...

Vamos lá...

“O texto argumentativo é um texto que expressa uma argumentação e defende alguma idéia, pode ser um artigo de opinião ou uma coluna jornalística”

Alguém sabe o que é uma coluna jornalística:

((Respostas a esmo))

AL 4: Eu num sei não, ei, eu num sei não...

PR: [ta bom , Aline, eu já ouvi.

Olhe:: “Para entender melhor o que é um texto argumentativo, você deve ler o quadrinho amarelo da página 214.

O texto que você vai ler:: é uma coluna assinada, publicada num suplemento destinado ao público jovem e leitor do jornal Folha de São Paulo. Coluna é uma sessão de jornal ou revista assinada, em geral, por um jornalista ou autor, publicada em intervalos regulares, ela pode ser publicada diariamente ou semanalmente, por exemplo, e, podem ser identificadas por algumas marcas, por exemplo o autor, o tipo de assunto que tratam. As colunas

expressão opiniões, pontos de vistas, e defendem idéias sobre determinados assuntos”.

Então:: o que é que a gente vai fazer...

Inicialmente, vocês vão fazer a leitura, certo, dessa coluna sozinhos, vão fazer as atividades de interpretação pra depois a gente ler, ta certo?

É esse textinho aqui ao lado::

AL5: De qual página?

PR: Calma, da página 214.

Aí, inicialmente, nessa primeira aula, vocês vão fazer o que?

Agora, nessa aula vocês vão fazer as questões dois, três e quatro, certo?

A questão 2, gente :: ela pergunta sobre a tese da coluna. O que foi que a gente estudou na aula... na aula passada, o que seria a tese?

AL6: ()

PR: Não, gente, isso aí é diferente:: o título do texto é uma coisa, gente... a tese:: o que é que é a tese do texto?

Olhe, você vai pegar e vai lá... vai voltar pra página 211.

Quem pode ler esse quadrinho amarelo pra mim? Esse primeiro quadrinho? ((Um aluno levanta o braço))

Pode ler, Flávio.

Não, gente, eu to falando do quadrinho da página 211!

AL7: Pronto? (A professora faz que sim coma cabeça)

O texto que você leu é um Artigo de Opinião. Num artigo de opinião, o autor apresenta uma idéia e argumenta a favor dela. Essa ideia é chamada de tese.

PR: Pronto, se alguém pegar a ideia central que é defendida dentro do:::

AL7: texto

PR: né? Então:: essa questão dois, gente, é sobre isso, ele vai dar três alternativas sobre qual seria... qual delas seria a tese dessa coluna que vocês leram antes. Certo? Entenderam?

AL8: E a três?

PR: Oi?

AL8: A questão três...

PR: Olhe, gente, a questão três é sobre as informações que tem no texto, vocês vão tentar explicar quais são as informações que fazem parte da opinião do autor, quais são as informações que ele trás pra complementar a argumentação dele?

E a questão quatro também é uma questão de marcar, é::: sobre os argumentos:: é... os argumentos que o autor faz dentro do texto. Certo?

Então, leiam o texto com calma, por que é só prestando atenção que vocês vão entender o texto.

AL9: Ow, professora, num tem “um” não nessa tarefa...

PR: É o que, Renato?

AL9: Como é que a gente vai fazer o um se num tem?

PR: Renato, o um já é a leitura do texto.

AL9: Então?! Só é pra fazer então a dois, três e quatro.

PR: Então, e é a dois, três e quatro mesmo. Se você tivesse escutado na hora que eu disse...

((Os alunos começam a realizar a atividade))

((Muitas conversas paralelas))

AL10: Nessa dois é pra dizer a opinião do 'homi' que escreveu, é?

PR: Não, na dois é pra associar as principais informações [a ideia principal do texto.

((Alunos discutem e conversam alto. Um desses alunos se levanta))

PR: Qual é o problema, ein, Renato?

AL9: Foi ela, num fui eu não.

PR: Sim, e por que é que você é em pé?

AL9: Ela que fica empurrando a carteira, de propósito.

PR: Heloisa, por favor. Você não sabe ver Renato quieto não?

AL11: Num foi eu não, professora. É ele que fica 'provocanu', aí depois vai fuchicar.

PR: Ta bom, vá fazer sua atividade[

AL9: [ta 'venu'? Bem feito.

PR: Ta bom Renato, vá você também fazer sua tarefa... eu sei que você também num é santo não.

((Os alunos continuam fazendo a atividade, enquanto a professora tira dúvidas individualmente sobre a atividade.))

((Alguns alunos começam a conversar e tumultuar a aula, a professora volta para a frente da sala e reclama))

PR: Nem parece que vocês tiraram notas tão baixas na prova, né? Vocês se lembram das notas que eu entreguei ontem?

VA: Lembro

PR: Pois nem parece... continuam conversando em vez de fazer a atividade, aí, quando chega na prova é aquele desastre...

((A professora refere-se ao resultado das provas que foram entregues no dia Anterior, na qual, dos 35 alunos que fizeram apenas 06 obtiveram nota acima Ou igual a 7,0 que é a média))

PR: Então ta bom de parar, né?

AL9: E vale quanto a recuperação, ein, professora?

PR: Vale dez igual à prova.

AL9: E eu num tirei quatro?!

AL9: Mas era dez o valor da prova, né, Rafael?

Olha a conversa aí atrás...

((A professora senta alguns instantes enquanto faz a chamada Silenciosamente apenas observando quem está presente, a turma se aproveita para conversar mais e mais alto))

PR: Marcos Saulo, vamos fazer a atividade, Marcos.

AL11: Ow, professora, oh Renato aqui, oh...

PR: O que foi dessa vez, Helen?

AL11: É Renato que fica 'aperrianu' a pessoa e 'joganu' a borracha na pessoa... aí depois acha ruim[

PR: [Renato, você ta vendo porque é que seus colegas lhe aperreiam, por que você também não deixa ninguém quieto.

Vamos ver se pelo menos esse resto de aula você pára e termina sua atividade e fica quieto sem mexer com ninguém. Por favor, faça isso, por favor.

((O aluno se mantém de cabeça baixa e não argumenta))

((A professora fica de pé a fim de minimizar a conversa, alguns alunos trazem os cadernos para que ela dê o visto nas atividades concluídas))

((Alguns alunos começam a vaiar e a ficar de pé))

PR: O que é isso, ein, gente? Vocês tão pensando que tão aonde, ein?

VA: “Peidaram” aqui, professora

AL12: Ta muito podre!

PR: Ta bom, num tem pra que isso não... acaba com a conversa e vão sentar e vão terminar a atividade.

((A disciplinadora da escola aprece na porta para avisar que a aula acabou))

PR: Olha, gente, na próxima aula eu termino de dar o visto nos cadernos de quem terminou.

AULA 2 – 09 DE SETEMBRO DE 2009

((Os alunos estão bastante agitados, pois essa aula é imediatamente depois do intervalo))

AL1: Professora, os meninos tão jogando bolinha de papel.

PR: Se continuar coma brincadeira, eu vou botar pra fora. Pode ir parando...

((A sala está repleta de bolinhas de papel no chão))

PR: Pessoal, quem ainda não terminou atividade, bora terminar... por que agora é pra vocês responderem as questões da cinco até a dez da atividade. Bora, eu num quero ninguém conversando não. A atividade[

AL2: Olha, professora, Renato, ‘arenganu’ aqui[

PR: Rafael... depois você reclama se seus colegas batem em você... Flávio, já terminou a atividade? Vá, abra o caderno, vá, termine. Renato!!

((O aluno estava sentado virado para trás))

AL3: Ouxi, eu to ‘fazenu’ aqui.

PR: Eu sei:: Eu to vendo você sondando o ambiente...

AL3: Então eu posso ir no banheiro?

PR: Pode não, você chegou do intervalo agora[

AL3: [Ouxi, mas eu num fui[

PR: [Vá fazer sua atividade, num invente não...

((O aluno resmunga algo que não dá pra entender))

AL4: José Vitor, as meninas tão ‘chamanu’ tu aqui de gostoso, visse? Tu vai deixar, é?

PR: Maria Helen, vá fazer sua atividade.

((A professora se senta para conferir e anotar na chamada os alunos que “fugiram” durante o intervalo, mas logo se levanta e vai até um grupo de meninas que está conversando alto))

PR: Vão fazer a atividade, vão e deixem de conversar.

AL4: Eu só tou falanu porque elas bagunçaram comigo...

PR: Mas agora não é hora de falar. Vá fazer sua tarefa e pare de conversar.

AL3: Ow, professora, o que é pra mim dizer aqui nessa nove, ein? ((o aluno se refere à questão nove da atividade))

PR: Ta dizendo o que aí?

AL3: E eu sei lá...

PR: Leia, Renato, leia. Você tem que ler a questão primeiro.

AL3: Então, só que eu num entendi nada.

PR: Leia direito, é só sobre o texto do quadrinho.
Ei! ((Batendo palma pra chamar atenção)) Vamos fazer a atividade! Deixem de conversa, vamos...

AL3: Professora, eu posso ir no banheiro?

PR: Faça sua atividade, Renato. Eu garanto que quando você terminar, eu deixo.

((A professora tira dúvidas individualmente sobre a atividade))

AL5: Professora, oh Renato de novo!

PR: Olhe, pronto ((afasta a carteira da aluna mais para frente, ou seja, mais para longe de Renato)) Agora, vamos combinar. Ninguém vais dar mais atenção a Renato. Deixem ele falar sozinho. Finjam que num tem ninguém falando.

AL3: Ow, eu tava só querenu a borracha, professora.

PR: Pronto, Renato. Ta certo...

((Uma aluna se levanta e vai até a porá conversar com outra aluna que está fora da sala))

PR: Elisa! Sente, chegue ((a professora se aproxima da aluna e fecha a porta)) chegue pro seu canto.

((A professora continua atendendo individualmente aos alunos))
((A turma conversa muito alto))

PR: Lana, terminou, Lorena?

((A aluna faz que não com a cabeça))

PR: Pois vá terminar.
Vocês aí no canto, façam, silêncio e vão terminar a atividade, vão.

((Dois alunos discutem e trocam tapas dentro de sala, mas a professora não vê))

AL3: Professora, a senhora deixou ela ir no banheiro!

PR: Ela terminou a atividade, você não terminou...

AL6: Acabo::ou ((Referindo-se à aula))

AL7: Professora, acabou!

AL3: Sério, professora, acabou a aula...

PR: Ta bom, ta bom...
Pronto, pessoal! Amanhã eu quero os cadernos bem organizados pra eu fazer a contagem dos vistos.

AULA 3 – 23 DE SETEMBRO DE 2009-10-05

((A aula leva cerca de 5 minutos para ser realmente iniciada))

PR: Pessoal, o que é isso, ein?
Vamos sentando, bora...
Ei, meninas, entrem e fechem a porta!
Eduarda, sente, por favor...
Aline, por favor, pare de gritar, e vá se sentar.

Iago Giovani e Luis Sousa, venham pros seus lugares.

AL1: Professora, a senhora vai dar o visto agora?

PR: Eu já dei ontem e o que foi que eu disse? Que não adiantava mais que eu não ia mais dar em quem não tinha feito a atividade, num foi?

((O aluno faz que sim com a cabeça))

PR: João, guarde essas figurinhas.
Gente, vocês lembram o que a gente conversou ontem?
Lembram que eu disse pra vocês que a gente não pode mais perder tempo, não pode mais ficar de conversa, sem prestar atenção, nem saindo de sala?

VA: Lembro...

PR: Então, vamos parar a conversa e prestar atenção, porque se não depois vem um resultado daqueles na prova.
Jonas, você vai se sentar aqui, venha pra cá! ((Aponta para uma carteira mais à frente, próximo a ela))

AL2: Pronto, e eu fiz o que?

PR: Sente aqui.
Elisa, afaste mais a carteira pra ele sentar aqui.
Chegue, sente aqui.

((O aluno se senta onde lhe foi indicado))

PR: Olha só, gente, no início do terceiro bimestre, a gente conversou um pouquinho sobre o conceito de frase e oração. Ontem a gente fez uma revisãozinha sobre as classes de palavras e:: o que é que estuda a morfologia, porque a gente vai começar a estudar agora um pouco da sin-taxa. Então, é um conteúdo um pouquinho delicado, e a gente tem que prestar atenção, deixar a conversa de lado, e acompanhar.
Vocês lembram qual foi o conceito que a gente estudou de frase e de oração?

((Ninguém responde))

PR: O que é que é uma frase?

AL3: Um conjunto de palavras?

PR: Um conjunto de palavras, Flávio? Um conjunto de palavras e o que mais?

AL3: Com sentido.

PR: Que tenham sentido.
Então Flávio disse que é “um conjunto de palavras que tenham sentido”. Todo mundo concorda?

((Alguns alunos fazem que sim com a cabeça))

VA: Concordo.

PR: Então a frase ela é: [deve ter um sentido completo. Por que ter um sentido completo?

((Ninguém responde))

PR: Se a frase não tivesse sentido, e a gente utiliza ela numa comunicação, a outra pessoa com quem a gente fala entende?

AL3: Não.

PR: Não, num é?

Só que a frase é deve ser um conjunto de palavras ou pode/pode uma palavra apenas pode ser uma frase? Se eu chegar pra você e disser: Silêncio. É uma frase? Tem um sentido completo?

((Alguns alunos fazem que sim com a cabeça))

PR: Vocês compreendem? É uma mensagem inteira?

VA: Compreende.

PR: É uma frase?

VA: É.

PR: Então pronto, a gente já tem o conceito de frase.

E oração? o que é que vocês lembram sobre oração?

Lembram mais ou menos também?

((Ninguém responde))

PR: O que é que é uma oração?

((Algum tempo de silêncio))

AL3: Um frase que tenha verbo.

PR: Então, é uma frase que tenha um::

AL4: Verbo.

PR: Então, é uma construção em torno de um::

VA: Verbo.

PR: Verbo.

Então, é uma cons[quando eu tenho uma frase que tenha um verbo? Eu tenho uma?

AL3: Oração.

PR: Então, voltando: a oração é uma construção em torno de um verbo.

Então, vejam bem: Verbo vocês já tinham estudado com a professora anterior, num é?

Presta atenção que é bom que vocês já estão [Heloísa, por favor, a conversa] com a memória bem fresquinha sobre o conteúdo que a gente já estudou de frase e oração, porque agora a gente vai começar a estudar uma... uma outra... um outro conceito, o conceito agora de período. Então, peguem o livro na página 219. Porque aí tem uma revisão dos conceitos de frase e oração e depois a gente vai ver o conceito de período.

Vamos ler o que diz aí. Segundo o livrinho de vocês, o que é uma frase?

((Os alunos começam a leitura do livro em voz alta e desordenadamente))

PR: Devagar, vamos ler todo mundo junto.

PR/VA: “Frase é um conjunto de palavras, ou uma só palavra, com sentido completo, é uma unidade da comunicação”.

PR: E a oração?

VA: “É a frase que se organiza em torno do verbo, também na comunicação”.

PR: Então, a oração necessariamente tem que ter um verbo.

Então, aquelas frases que elas não têm verbo, como no caso da que eu disse pra vocês, “silêncio”, entre outras frases que tem sentido completo[“Bom dia”, essa frase “bom dia”, ela não tem verbos, então nós vamos chamar elas de frases nomi-nais.

Aí abaixo tem explicando direitinho sobre período.

Um período, gente, é uma construção pouco um maior que uma oração, porque ele vai ter um conjunto de orações. Então, portanto, se ele é um conjunto de orações, no período a gente vai encontrar mais de um verbo, ou mais de uma locução verbal.

Então, vamos acompanhar a leitura que tem aí no boxzinho no final da folhinha de vocês.

“O número de orações corresponde ao número de verbos ou locuções verbais”. Então, a gente vai dizer o tanto de orações que tem num período dependendo dos[da quantidade de verbos ou locuções ver-bais. “Duas ou mais orações, formam um conjunto chamado período. O período inicia-se com letra maiúscula e termina com um ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, ou, algumas vezes, com dois pontos. O período pode ser formado do seguinte modo: com uma só oração... ‘Fui ao cinema’ e aí pode ser uma só oração, a gente vai chamar de período simples”. Quantos verbos tem aí nessa[nessa construção? Então, “Fui ao cinema”?

AL3: Um.

PR: Um verbo. Qual é o verbo?

VA: Fui.

PR: Muito bem.

“Com mais de uma oração, ‘Fui ao cinema mas perdi a sessão’”. Quantos verbos tem aí?

VA: Dois.

PR: Dois verbos. Quais são?

VA: Fui e perdi.

PR: Fui e perdi. Muito bem!

Então, quando tem apenas uma oração, o período é simples, quando tem mais de uma oração é período com-posto. E a quantidade de orações vai ser determinada pela quantidade de verbos ou locuções verbais que tem dentro do texto.

Antes de fazer o trabalho sobre períodos compostos, vamos fazer o exercícios da página 218, eu quero ver as questões quatro, cinco e seis, pra gente observar o que é que vocês ainda lembram dos conceitos de frase e oração[

AL4: [Professora, a questão quatro é o que?

PR: Só um segundo...

E sobre verbos também, tá certo?

A questão quatro pede o seguinte: que vocês identifiquem qual é[são os verbos presentes nesse trequinho aqui. Então, oh, vocês podem copiar o trequinho e sublinham nele todos os verbos.

Questão cinco: No caderno, transcreva do texto da questão um, qual é o texto da questão um? Aquele texto da página 217, certo? Ele quer que vocês transcrevam duas frases: uma frase nominal e uma? Verbal. Uma que tenha verbo e outra que não tenha verbo. Aí ele diz o seguinte: “uma frase que não tem verbo, por exemplo, ‘que dia maravilhoso’ e, com verbo, ‘ele sabe tudo sobre o assunto’.” Então, a frase que não tem verbo é uma frase nominal e as frases que tem verbo são as orações ou períodos. Aí, vocês

vão e tiram uma frase nominal e uma oração lá do textinho da questão um.

Questão seis: quantos verbos há neste fragmento retirado do artigo de opinião que você leu na produção de texto? Responda no seu caderninho aí. Vocês podem copiar e listarem apenas os verbos, certo?

Mãos à obra!

AL5: Professora isso já é assunto do quarto bimestre?

PR: Quarto bimestre. Coloquem aí bem destacado, bem bonitinho: Quarto Bimestre!

AL6: Professora, pode botar só a resposta?

PR: Não senhor, pode copiar tudo bem direitinho, a perguntinha também.

((A professora tira dúvidas individualmente nas carteiras dos alunos))

((Alguns alunos conversam))

PR: Ow, João, guarde esse material e pare de conversa, vá. ((o material a que a professora se refere são figurinhas do “Pokemon” com as quais o aluno está brincando sobre a mesa))

((O aluno permanece brincando com as figurinhas))

PR: João, eu já falei com você, não foi? Guarde isso se não eu vou recolher.

((Pequena confusão entre alguns alunos na frente))

PR: Qual é o problema, ein?

AL3: É Renato que veio lá do canto dele abrir essa janela que fica o sol todinho em cima de mim, num dá nem preu ver o caderno.

AL6: Ouxi, é porque fica mais clara a sala e assim tem mais vento, professora.

PR: Ow, Renato, porque você não se senta no seu canto e vai fazer sua atividade. Você ta vendo que ta incomodando seus colegas sem necessidade, rapaz? Por favor. A sala já ta clara demais, num precisa mais de janela nenhuma aberta. Vá se sentar, vá. Aline, vá fazer a atividade.

Renato, você ainda não se sentou? Sente e fale baixo.

Helen, Lana e Wilson, vão fazer a atividade.

AL7: Jonas disse que vai jogar dinheiro pro povo! ((Gritando))

PR: Aline vá fazer a atividade.

AL7: Jonas agora é Silvio Santos, ele vai dar dinheiro a todo mundo!

PR: Aline, por favor!

AULA 4 – 23 DE SETEMBRO DE 2009

((Os alunos voltam bastante agitados do intervalo e, ao entrar em sala, a professora se depara com uma “guerra de pão” entre os alunos com o que seria a merenda do dia))

((Após controlar a guerra a professora começa a aula))

PR: Vamos fazer a atividadezinha? E quem já terminou vai fazer a questão sete da página seguinte.

Nessa questão o que é que vocês vão fazer? Vocês vão ter que construir três períodos utilizando as palavras que estão nessa

tabela. ((Barulho muito alto enquanto a professora explica)) eu quero exemplo de período simples e composto. O que é um período simples? O que apresenta apenas uma oração, que contamos com o verbo. E o período composto?

((Por causa do barulho não se escuta o que os alunos respondem))

PR: tem mais de uma oração, mais de um verbo.
Gente, vamos fazer silêncio. Vão fazer a atividade...
Aline, vá fazer a atividade. ((A aluna está comendo pipoca e vira para trás conversando))

AL1: Não:, eu nem trouxe livro.

PR: Então sente com a sua colega e vá fazer com o livro dela.
((A aluna não atende à professora.))
((A professora tira dúvidas dos alunos individualmente, de carteira em carteira))

AL2: Professora, olhe aqui o que tão jogando. ((o aluno se refere a uma bolinha de papel))

PR: Ponha no lixo.
Olha, gente, vamos parar com a brincadeira. Não tem graça nenhuma. Vão fazer a atividade que é o melhor que vocês fazem.
Aline, sente-se e faça silêncio! ((A aluna estava de pé, na frente da sala, cantando em voz bastante alta))

AL1: Eu to esperanu o estilete pra fazer a ponta aqui...

PR: Eu to vendo... vá sentar, quando ela terminar de apontar ela lhe empresta...

AL1: Ouxi, agora pronto...
((A aluna vai sentar rindo))

AL3: Professora, olhe o que tão "joganu" em mim... ((o aluno mostra uma folha de papel dobrada em forma de avião com um rato desenhado nela e os escritos "Renato = Rato".))

PR: Se continuar esse palhaço com essa brincadeira em sala de aula vai ganhar é uma suspensão daqui a pouco...
((A professora começa a dar o visto nos cadernos dos alunos que concluíram a atividade))

PR: Lana e Helen... é a última vez que eu reclamo com vocês... parem com isso agora! Vão fazer a atividade e parem com isso. ((as alunas estavam batendo uma na outra com o estojo de lápis))

AL4: Ela que começou dizenu coisa comigo.

PR: Não interessa quem começou. Eu quero que vocês parem e vão terminar a atividade agora.

AULA 5 – 24 DE SETEMBRO DE 2009

AL1 - Oh, professora, tão me acusanu aqui... dizenu que foi eu que escondi o caderno de Lana. Ta venu o povo nem vê as coisas e fica me acusanu.

PR: Tou vendo, Renato, como o povo gosta de lhe acusar...
Gente, vamos ficar quietos e abrir os cadernos pra começar a correção...
Quem pegou o caderno de Lana, devolva, por favor... logo, logo...

Vamos fazer a correção da atividade...
Paramos na questão quatro, né?
A questão quatro pede que vocês façam o que?

VA: Identifique os verbos....
PR: Aline, quer parar, por favor?! ((A aluna estava batucando na carteira, provocando um barulho alto))
Pedia que vocês identificassem os verbos... isso! Nesse trequinho aí...
Nesse primeiro período, “os meninos estavam entretidos com o carrinho”... tem quantas orações?

AL2: Estavam...
PR: Quantas orações?
AL2: Uma
PR: Sim... uma ora-ção, e quem é o verbo?
VA: Estavam!
PR: Guardem esses livros de Ciências e abram o livro de Português... João, o livro de Português... guarde esse livro de Ciências, vá... abra seu caderno pra fazer a correção.
“Em seguida, nem perceberam que ele falou”... e aí?

VA: Faltou...
PR: Só “falou”?
AL3: Perceberam
PR: Perceberam. É isso aí... então esse período é um período com-
VA: [-posto
PR: Composto... composto por que?
AL4: Tem dois verbos...
PR: Tem dois ou mais verbos... muito bem! Ou seja, tem duas ora...
AL4: [-ções
PR: Tem duas orações!
“teve uma aproximação rápida”...

AL3: “Rápida”
AL4: “Teve”
PR: “Rápida” não é verbo, é “teve”...
“Aquela jogada de olho...” tem verbo?

VA: Não
PR: “nada mais e então parou”[
AL3: [Parou
PR: Tem verbo?
VA: Tem... parou
PR: Parou é o verbo
“não conhecia ninguém...”

AL4: conhecia
PR: Conhecia
“e ninguém pareceu se dar conta da sua presença”

AL1: Parecia e presença
AL3: Parecia e dar
PR: Parecia e dar... Muito bem!
Na cinco vocês tinham que transcrever duas frases: uma com verbo e a outra sem verbo...
Quem poderia dar os exemplos?

((Vários alunos respondem ao mesmo tempo, apesar de a professora tentar organizar, muitos falam e fica impossível compreender a fala de cada um))

((A professora lê o texto a fim de encontrar frases nominais com eles no referido texto, os alunos a acompanham na leitura))

PR: Dentro de todo o texto, gente, há alguma frase nominal?

((Ninguém responde))

PR: Ein, gente?

Sim ou não?

Tem não, gente... nesse texto todas as frases tem verbo.

Então, vamos lá, coloquem a observação: Nesse texto não há frases nominais, certo?

AL1: No lugar da resposta é?

PR: É.

Agora vamos lá, questão seis: quantos verbos há neste fragmento retirado do artigo de opinião que você leu na produção de texto?

Quantos verbos?

AL4: Cinco verbos

AL5: Dois verbos

PR: Vamos ler?

((A professora lê o trecho com eles))

PR: Vocês observaram que aqui a gente tem a construção de um único período?

Observem que se iniciou com letra maiúscula e encerrou com ponto-final, conforme a gente leu naquele quadrinho que falava de período, lembram?

É um período composto... quais são os verbos, vamos lá contar quantos verbos ele tem...

Aumenta, trafega, ganham, torna e é. Cinco verbos...

((os alunos acompanham a localização e contagem dos verbos))

PR: Vamos à primeira questão da página seguinte...

Ei, moças, por que vocês juntaram as carteiras, desorganizando a sala? Não dá certo não... coloque a carteirinha aqui.

((A aluna parece não ouvir))

PR: Bruna, coloque a carteira no lugar.

((A aluno reposiciona sua carteira))

PR: A primeira questão da página seguinte...

Acompanhem a correção!

“Usando como critérios a seleção e a combinação, crie, em seu caderno, três períodos com as palavras do quadro abaixo”

Quando a gente fala de período, gente, a gente ta falando de que?

((Respostas diversas))

PR: Construções que apresentam verbo. A gente pode ter dois tipos de período, quais são eles?

VA: Período simples e período composto

PR: Quando é que é período simples?

VA: Quando tem um verbo só formando a oração...

PR: É... um verbo ou uma locução ver-bal.

E quando é que é período composto?

((respostas diversas))

PR: Pois é... quando tem dois ou mais verbos ou duas ou mais locuções verbais e portanto tem duas ou mais ora-ções...
Então, nessa questão vocês criaram muitos períodos imples e compostos, né?
Quem quer ler o que escreveu?

((Muitos se oferecem para ler))

PR: Calma, gente, um lê um, outro lê outro e todo mundo fala...
((Os alunos lêem suas frases))

AL1: “Domingo pela manhã ela sentia uma criança linda”

PR: “Domingo pela manhã ela seguia uma criança para a festa”
Então, gente, essa frase tá completa?

VA: Não

PR: Tem um sentido?

VA: Não

PR: tem que então organizar melhor esse período pra ter sentido, né?
Olha, gente, ontem eu tava observando que muitos de vocês não estavam preocupados com o sentido do que vocês criaram não. Só que vocês se lembram que a gente falou que a questão do sentido numa frase ela é muito importante, num é?
Então, pra isso, a gente tem que organizar a estrutura dela pra ela ficar bem compreendida.
Agora, Lana, pode ler.

AL6: Quando anoitecer, pegue as lanternas.

PR: Quando anoitecer, pegue as lanternas... e aí? É um período completo e tem sentido a frase dela?

VA: Tem

PR: Então tá certo.
Flávio, leia agora.

AL4: Um carro que andava em alta velocidade atropelou um homem que andava pela rua sem olhar para os lados.

PR: Um carro que andava em alta velocidade atropelou um homem que andava pela rua sem olhar para os lados. Tá entendido? Dá pra compreender?

VA: Dá

PR: Tão vendo como ele organizou a estrutura da frase dele?
Quem mais vai?
Alguém mais gostaria de ler?
Carla, quer ler?

AL7: Eu não...

((os alunos começam a apontar uns pros outros))

PR: Olha, gente vamos para de apontar os colegas... quem quiser ler, diz que quer, não precisa de ninguém tá apontando...
Olha! Prestem atenção aqui...
Vamos fazer agora as questões dois, três, quatro e cinco.
Vamos...

AL8: Só resposta?

PR: Não, pergunta e resposta.
((A professora tira as dúvidas individualmente dos alunos enquanto eles fazem a atividade))

PR: Gente, olha... gente, presta atenção... o textinho da questão dois não precisa copiar, basta você copiar a pergunta.

AL9: Ow, professora, mulher, olhe, tão joganu bola de papel de novo!
((A professora vai até a carteira da aluna, recolhe a bola de papel e identifica a aluna que permanece amassando folhas de caderno, fabricando e jogando as bolinhas de papel nos colegas))

PR: Ow, Aline, chegue, venha... ((A professora vai até a porta e abre, expulsando da sala de aula a aluna que estava jogando as bolas nos colegas))

((Os alunos continuam fazendo a atividade enquanto a professora caminha pela sala))

AL10: Professora, olhe Wilson aqui aperreando...

AL11: Seja mulher, deixe de fuchicar!

AL10: Quem disse isso? Foi essa gorda, foi?

AL1: Foi. A última baleia...

AL10: Filhote de matute da gota serena

AL1: Ei, ela ta dizenu que tu é filha de mamute ((risos))

AL11: E você é o veado!

PR: Pronto. Acaba com isso!

AL1: Mas professora, ela me cham[

PR: A atividade, Renato... vá fazer sua atividade em vez de tá agitando a briga delas

AL1: Professora, eu posso guardar as coisas? A aula já vai tocar...

PR: Não, que num tocou ainda... vá terminar a tarefa, vá...

TRANSCRIÇÕES DAS AULAS COLETADAS

Legenda:

PR = Professora

AL = Aluno(a)

VA = Vários Alunos

DR = Diretora

DS = Disciplinadora

TURMA "C":

AULA 1 - 09 DE SETEMBRO DE 2009

PR: Bom dia!

Pessoal, peguem aí os livros e os cadernos e abram na página da atividade que eu deixei ontem pra vocês fazerem...

AL1: Ouxi, eu num sei nem que atividade é essa...

PR: Não sabe porque gazeou minha última aula, num foi, Diego?

VA: Ah:::

PR: Por que será? ((tom de ironia))

((risos dos alunos))

PR: Então, gente, prestem atenção... o pessoal que não[que não concluiu a atividade vai terminar agora pra gente corrigir...

((Vários alunos estão sem o livro didático da disciplina))

AL2: Professora, deixe eu ir pegar ali um livro. ((referindo-se à turma vizinha))

PR: Vá... ei, Marcelo, peraí...

Gente, quem é que não trouxe o livro?

((Vários alunos levantam o braço))

PR: Aproveite e peça uns seis livros emprestados...

Olha, gente, eu pedi pra vocês fazerem da segunda até a quinta, num foi?

AL3: Foi

PR: Pronto. Na página seguinte, vocês vão fazer as questões nove e dez.

Quem já tinha feito até a quinta, não precisa fazer a seis, sete e oito, vai direto pra nove e dez. E, os demais vão fazer todas, né?

AL4: Professora, vai valer visto no caderno?

PR: Vai sim, vai valer visto no caderno.

((Ao final do bimestre, quem tiver realizado todas as atividades, ou seja, quem tiver todos os vistos, recebe dois pontos para ajudar na nota.))

PR: Quem tá sem livro?

((Alguns alunos levantam o braço e a professora entrega os livros emprestados da turma vizinha, mesmo com os livros emprestados ainda ficarem muitos alunos sem livro))

PR: Por que é que vocês não trazem os livros de vocês, ein?

Vocês todos receberam os livros no começo do ano... tudo bem novinho e não trazem pra escola. Eu quero saber pra que é que serve deixar o livro em casa...

André, vai sentar e fazer a atividade.

Daniel, sente aqui no seu lugar na fila, aí não dá certo não.

((o aluno estava sentado com a carteira entre duas filas, junto a uma colega que também estava sem livro e conversando))

((o aluno finge que não ouviu a professora))

PR: Daniel, eu tou falando com você, sente aqui, chegue ((se aproximando da carteira do aluno))

((o aluno muda de lugar))

PR: Paula, guarde essa revista e vá fazer a atividade, vá.

((a aluna estava folheando uma revista de astrologia))

((a professora observa da frente da sala a realização da atividade. Muitos alunos conversam))

PR: Depois apanhem esses papéis, apanhem, coloquem no lixo!

((Apenas um aluno recolhe alguns papéis do chão e joga no lixo. A sala estava repleta de lixo pelo chão))

AL2: Rodrigo!

Rodrigo!

Rodrigo, veado! ((gritando na sala))

AL5: E você, seu ((o aluno se levanta e utiliza palavras de baixo calão para xingar o colega))

AL2: Rodrigo, veado!

PR: Tá bom gente, vão fazer a atividade...

((A professora faz a chamada silenciosamente))

PR: Daniel, é a última vez que eu vou reclamar com você e vou pedir pra você se sentar... O que é que você ta fazendo de pé? Venha fazer sua atividade, venha se sentar...

((o aluno ri e senta))

((a professora tira dúvidas dos alunos individualmente. A conversa permanece))

((Um pequeno tumulto se forma))

AL6: Oh, pegou a caneta da minha mão, professora, oh!

PR: Daniel, vem cá, coloca tua carteira aqui na frente[aqui perto de mim, traga sua carteira, pegue, vá...

AL7: Vou pegar, calma, eu vou pegar...

PR: Sente aqui bem pertinho de mim pra ver se você vai fazer a atividade...

((O aluno traz a carteira e a coloca na frente, próximo à professora))

PR: Antônio, a atividade...

((o aluno estava conversando virado para trás))

AL8: Tou sem caneta, professora...

PR: Sem caneta? Como é que vem pra escola sem caneta, ein?

((A professora abre sua bolsa de lápis, e procura uma caneta para emprestar ao aluno))

AL8: Ein?

PR: Como é que você vem pra escola sem caneta?

Tome. ((e entrega a caneta ao aluno))

((Alguns alunos começam a trazer os cadernos para a professora dar o visto. Ela reexplica algumas questões aos alunos em particular))

PR: Marcelo, terminou a atividade? ((o aluno estava de pé e conversando no fundo da sala))

AL2: Terminei.

PR: Cadê? Traga pra eu ver...
((O aluno não traz e permanece de pé, conversando))
PR: Marcelo, será possível?!
((alguns alunos começam a bater os cotovelos na parede a fim de fazer Barulho na sala vizinha))
((A professora vai para o fundo da sala e fica lá de pé até o término da aula))

AULA 2 – 09 DE SETEMBRO DE 2009

PR: Bora gente...
Vamos sentando...
Retomando a atividade... vamos lá...
AL1: Qual atividade?
PR: A da aula anterior
AL1: Nã:: num sei qual é não...
PR: A que vocês estavam terminando na aula passada.
Vamos, gente!
Abaram o caderno...
Rui, vamos fazer a atividade...
((O aluno com o caderno e o livro fechados sobre o colo faz que “não” com cabeça))
PR: Vamos, Rui. A atividade!
((O aluno apenas balança a cabeça em sinal de “não” novamente))
PR: num vai fazer não?
Então levante pra ir pra casa com um bilhete da diretora pra sua mãe.
AL2: Eu faço, eu faço...
PR: Diego, você também... a atividade.
AL3: To abrindo o livro, professora...
PR: Olha, gente, quando vocês não tiverem a fim, num venham pra aula não. Fiquem em casa.
((Wesley permanece com o livro e caderno fechados))
PR: Rui, a atividade...
((O aluno nem se movimenta))
((A professora sai de sala e vai até a diretoria))
PR: Pronto, Rui, eu já comuniquei à diretora. Pode levantar. Levante.
((O aluno não se movimenta))
PR: Levante. Você vai pra casa... com um comunicado.
((O aluno se levanta e sai))
((A aula prossegue e a professora tira dúvidas individualmente sobre a atividade))
PR: André, Rui já foi encaminhado. Você quer ir também? Com um comunicado pra sua avó?
AL4: Não, professora, eu vou fazer... eu vou fazer...
PR: Vamos gente!
Vamos fazer atividade!
AL5: Professora, veja aqui, eu já terminei.
((A aluna traz o caderno para a professora dar o visto))
AL5: Eu posso ir agora?

PR: Vá.
((Por se tratar da última aula do dia, os alunos que vão terminando a atividade, vão sendo liberados para ir para casa))
PR: Rodrigo, não tá fazendo por que?
((O aluno não responde))
AL6: Professora, eu num tou conseguindo fazer não...
((A professora vai até a carteira da aluna para tirar a sua dúvida))
PR: Qual questão?
AL6: Tudinha.
PR: Leia o texto primeiro.
Daniel, sente e faça a atividade.
VA: Professora, deixa a gente ir pra casa?
PR: Vocês façam o seguinte: Fiquem em casa!
((Os alunos riem))
AL7: Professora, vem aqui....
((A professora vai até a carteira do aluno e explica a atividade a ele))
((Alunos se agitam jogando borrachas e bolas de papel, de pé))
PR: Daniel, senta e pára com isso!
AL1: Professora, e a senhora num vai fazer nada com ele? ((Referindo-se a um dos colegas que também atirava borrachas))
PR: Daniel, pára!
((Os alunos continuam de pé e jogando bolinhas))
PR: Sai da sala! Daniel e André, saiam com o material.
AL4: Professora, foi ele!
PR: Saia! Sua cara de inocente num me convence não. Saia.
((Os alunos saem rindo))
AL6: Professora, a senhora devia se formar em psiquiatria.
PR: E era?
AL6: É... porque aqui só tem é doido.
PR: Peguem os cadernos pra gente corrigir as atividades...
Vamos, gente! Voltem pros lugares de vocês, vamos.
Alane, bota a carteira o lugar.
Olha, gente, na segunda questão ele pede pra você identificar a tese defendida pelo autor, e dá as alternativas[
AL6: [e a senhora vai corrigir, é?
PR: É.
AL6: E como é que vai dar o visto depois?
PR: Corrija.
Então, qual das alternativas representa a tese do autor?
((Ninguém responde))
VA: Tá bom, professora... a aula já acabou...
PR: A alternativa "c", que diz que "o presente é melhor que o passado"
Quais são os argumentos que o autor utiliza para justificar sua tese?
((Ninguém responde))
PR: Vamos gente... pelo menos um...
AL8: Vamos professora...
PR: Eu quero que vocês digam.
AL6: A gente num sabe não.
((Silêncio))

PR: Então?
O autor justifica, por exemplo, falando da existência do “cd”, do computador, da internet.
AL8: Acabou, professora, olha o outro professora ali.
PR: Amanhã eu vou dar uma olhada nos cadernos, não esqueçam não. Eu vou dar os pontos de participação.

AULA 3 – 23 DE SETEMBRO DE 2009

PR: Gente, vamos corrigir a atividade... a atividade que ficou...
AL1: Ouxi, eu num fiz atividade nenhuma não...
PR: De novo?
AL1: ouxi, de novo o que?
((Muito barulho))
PR: Vamos corrigir, pra eu dar o visto nos cadernos...
Amanda eu preciso mandar que você sente?
((A aluna permanece de pé))
PR: Questão quatro... ele pede pra vocês identificarem os verbos que tem nesse trechinho.
Vamos tentar fazer a identificação dos verbos...
“Os meninos estavam entretidos com o carrinho”.
Quais são os verbos?
((Respostas diversas))
PR: Então o verbo é es-tavam.
VA: Já corrigiu essa...
PR: Já corrigiu essa? Então faltam a quinta e a sexta...
AL2: Qual é a página?
PR: 219.
Transcreva do texto da questão um duas frases, uma com verbo e a outra sem, né isso?
O que foi que vocês responderam?
AL3: Ele sabe tudo
PR: “Ele sabe tudo”... “Ele sabe tudo” é a frase com verbo ou sem verbo?
AL4: Sem verbo
PR: Com verbo...
Um exemplo de frase sem verbo... uma frase nominal...
AL3: Que dia maravilhoso
PR: Ótimo... ‘que dia maravilhoso’. É uma frase nominal, né?
É... por que não tem verbo, mas não ta no texto.
Nesse texto não há frases nominais, todas contém verbo.
A outra... quantos verbos há neste fragmento retirado do artigo de opinião que você leu na produção de texto? Responda no caderno.
VA: Quatro
PR: “A expectativa de vida aumenta, a informação trafega mais rápido, e as preocupações ambientais ganham voz, o conhecimento científico torna mais interessante a vida humana e a produção cultural é melhor e mais genérica.”

Quantos verbos, gente?

AL4: Cinco

AL3: Quatro

PR: Quais são eles?

AL2: Não “sabo” ((rindo))

PR: Quais são os verbos?

AL5: Sei não... ta aonde no livro?

PR: Na 219.

Abram o livro pra acompanhar...

É nesse trechinho aí...

Então... quais são os verbos?

AL3: Aumenta

PR: Aumenta... o próximo...

AL5: Mais

PR: Não... mais é verbo, gente?

Não, né?

Vamos lá...

VA: Trafega

PR: Aumenta, trafega...

VA: Ganham, tornam...

PR: Ganham, tornam e é... certo... são cinco verbos.

AL6: Qual é, professora?

PR: Aumenta, trafega, ganham, torna e é.

Vocês observem que todos esses verbos, eles estão numa única construção... iniciada, como diz no livro, com letra maiúscula e finalizada com um ponto final. Essa construção vai receber o nome de que?

De período com-posto!

E quantas orações ele vai ter?

((Ninguém responde))

PR: Quantas orações tem, gente?

VA: Cinco.

PR: Então quantas orações vai ter, gente?

PR: Cinco.

É a quantidade de verbos ou locuções verbais que determina a quantidade de orações que tem num período...

Ontem a gente já revisou os conceitos de oração, frase e período... então agora a gente vai fazer o seguinte...

Sabendo que o período é constituído[período simples de apenas uma oração que é um só verbo ou locução verbal... período composto de várias orações... mais de um verbo ou mais de uma locução verbal. Vocês vão fazer essas questõezinhas da página seguinte. A primeira diz o seguinte: “Usando como critérios a seleção e a combinação, crie, em seu caderno, três períodos com as palavras do quadro abaixo”. Vocês vão usar as palavras do quadro abaixo, então vocês vão pegar essas palavras aqui e construir alguns períodos. Combinando as palavras, fazendo a concordância entre elas. Entendeu?

Segunda questão: “leia o texto: Praias, baías e enseadas, bonitas piscinas de água morna, fantasias ‘plenas de serem aclamadas’,

fauna e flora. Não faltam elementos para contar essa história tão rica e cheia de surpresas como o próprio protagonista: o arquipélago de Fernando de Noronha". Letra "a": "Encontre no texto e escreva em seu caderno as frases nominais", ou seja, aquelas que não têm ver-bos... "Quantas orações há no último período? Justifique." Pra saber quantas orações, você tem que identificar o que? Quantos verbos tem... Qual a intenção comunicativa[aliás... "Como se classifica o último período?" Simples ou composto?... E letra "d", "qual a intenção comunicativa desse anúncio'?"

Terceira questão: "Copie no caderno as orações extraíndo os verbos de cada período a seguir". Então você pode identificar os verbos e portanto as ora-ções. Certo?

Pronto... vamos fazer as questões um, dois e três.

Vamos fazer a atividade, né? Cadê o livro?

AL7: Eu num tenho livro não...

PR: Não recebeu ou perdeu?

AL7: Num tenho.

PR: Não recebeu ou perdeu?

((A aluna balança a cabeça))

PR: Cadê seu livro, Marcelo?

AL8: Ta ali...

PR: Então vá sentar ali...

AL8: Não, eu vou fazer aqui com ela...

((O aluno estava sentado entre duas filas, com a carteira fora de ordem))

PR: Não, vai sentar ali, no seu canto. Vá pegar seu livro e fazer a atividade.

Antônio e Gilberto vão se sentar e fazer a atividade, pegue o livro e abra o caderno, vamos...

((Uma aluna vai à turma vizinha pegar livros emprestados))

PR: Quem ainda ta sem livro? Olhe, mas é pra fazer a atividade, viu? Marcelo, pegue sua carteira e vá se sentar no seu lugar...

((O aluno vai))

PR: Daniel, por favor, sente pra fazer a atividade!

AL2: Eu num tenho não... num trouxe não...

PR: Pois vá sentar com a colega e fazer a atividade...

Venha cá... traga sua cadeira e coloque aqui, traga...

((O aluno se recusa))

Venha pra cá... venha pra cá...

Coloque sua carteira aqui, por favor.

((O aluno não obedece))

Diego, eu pedi pra colocar a carteira aqui!

Ou então saia de sala.

AL2: Eu saio!

PR: Bora...

Vai pegar sua carteira ou vai sair de sala?

((O aluno traz a carteira pra junto da professora))

((A professora tira dúvidas dos alunos individualmente sobre o exercício))

AL1: Ow, professora, é pra fazer o que nessa primeira?

PR: Leia a questão

AL1: Diga...
 ((A professora faz que não com a cabeça))
 AL1: Depois eu vou rasgar esse livro.
 PR: Rasgue...
 AL1: Custa dizer?
 PR: Custa. Eu já expliquei bem direitinho. Leia a questão, que eu lhe digo.
 Daniel, volte pra cá, volte... traga seu caderno e venha fazer a atividade aqui, venha. Volte.
 ((O aluno já estava de pé novamente, mas obedece ao pedido da professora))
 PR: Aline, a atividade, vamos...
 ((A professora caminha pela sala, tirando dúvidas))
 AL1: Ei, professora, já acabou a aula, viu?
 PR: Tá bom.
 AL1: Acabou mermo, de verdade...
 PR: Tá certo...

AULA 4 – 23 DE SETEMBRO DE 2009

PR: Gente, vamos terminar a atividade que nós começamos na aula passada...
 AL1: E quem já terminou?
 PR: Olha gente...
 Psiu:::
 Pessoal... vamos fazer o restante da atividade que a gente começou, quem já fez até a três, agora... psiu:: vamos terminar e fazer as questões quatro e cinco na outra página...
 AL2: E os livros?
 PR: Esperem um pouquinho que eu vou pegar ali na turma "B"...
 ((A professora vai à turma vizinha pegar livros emprestados))
 ((Pequena discussão entre os alunos))
 AL3: Cala a boca, seu "cara de bosta"... boca de bacia... que tu num serve nem pra nada...
 AL4: E tu? Serve pra que? Tu vai ser o que? Vai ser carroceiro...
 AL3: Que carroceiro, danado?
 AL4: Carroceiro... cuidar dos burro... só sabe isso, tu é burro igual os burro.
 AL3: Que puxar carroça, danado... E num tem "bolsa família" não? Eu vou é ficar em casa, bicho burro... e tu vai ser lixeiro...
 AL4: Lixeiro... lixeiro é tu... que fede... é "pôdi"!
 ((A professora retorna))
 PR: Tá bom gente... Marcelo... tá bom. olhe o livro... vá fazer a atividade. ((A professora distribui os livros)) quem mais tá sem livro?
 Rodrigo, sente com Julia...
 Tome, agora é pra fazer... vão fazer a atividade...
 ((Alguns alunos começam a fazer a atividade, outros se mantêm conversando))
 PR: André, coloque sua carteira aqui com a da colega... venha fazer...
 ((o aluno faz que não ouve))

Vamos, rapaz, coloque a carteira aqui. Venha fazer a atividade.
 ((O aluno obedece, mas não faz a atividade))
 ((A professora inicia uma chamada “silenciosa”, apenas confere na lista de alunos que estava na primeira aula do dia que não está nessa. Dos 27 alunos que estavam na primeira aula apenas 18 alunos estão em sala))
 ((Em seguida, a professora tira dúvidas individualmente de alguns alunos sobre a atividade))
 AL5: Professora, nessa quatro é pra deixar quantas linhas?
 PR: Por que você num já vai copiando e respondendo?
 AL5: Porque não... é mais ou menos quantas linhas?
 PR: Deixe umas quatro...
 AL6: Na “a” é pra escrever uma frase “normal” é?
 PR: Nominal!
 AL6: O que é frase nominal?
 PR: A gente já discutiu aqui... é uma frase que não tem verbo...
 ((A professora segue tirando dúvidas dos alunos))
 ((Dois alunos entram no meio da aula correndo na sala))
 PR: Pode voltar, Robson... pode voltar!
 ((Um dos alunos senta-se na última fileira))
 PR: Robson, pode sair, saia!
 ((A diretora entra na sala))
 DR: Estavam todos gazeando aula... os dois gazeando...
 PR: É... É isso mesmo... estavam lá fora e entraram aqui agora correndo... e na sala de aula não vão ficar mais não...
 DR: Eles fazem isso exatamente pra não entrarem e irem pra casa, sem assistir aula... agora, por favor, Luciana, anote, porque eu quero os nomes que eu vou chamar a família, porque isso eles disseram lá na frente que iam-se embora porque o professor tinha liberado...
 PR: Não, isso acontece direto... quando eu tenho a segunda aula aqui e a quinta, quando é na quinta, muitos saem e devem dizer que eu liberei, né?
 Mas aqui na sala eu num quero não...
 DR: Então venham os dois, os dois pra minha sala... vamos...
 ((Os alunos fingem não ouvir e permanecem sentados rindo e conversando lá atrás))
 PR: Marcos Júnior e Robson, a diretora ta chamando...
 AL7: Pra que?
 DR: Pra minha sala, os dois! Pegue seu material aí e venha pra minha sala...
 ((A diretora espera à porta enquanto os alunos caminham lentamente pela sala até saírem))
 ((Os demais alunos continuam fazendo a atividade))
 AL1: Professora, eu fiz tudin, só falta a um... aqui é pra dizer o que, ein?
 PR: Cadê? Traga pra eu ver...
 ((A professora explica a questão à aluna, mas o barulho é muito grande))
 ((A disciplinadora entra na sala))
 DS: Quem é Laís da Silva?
 AL6: Lurdinha, meu amor, você ainda não me conhece? É imoral, né?

DS: Venha aqui...
 ((A aluna sai para falar com a disciplinadora))
 ((A professora dá o visto nos cadernos de quem concluiu a atividade))
 PR: Quem não conseguiu terminar essa atividade, façam a atividade em casa... pra a gente corrigir amanhã...
 ((Alguns alunos pegam os livros e se levantam))
 PR: Gente, se vocês tem a próxima aula pra que vocês já vão embora?
 ((Ninguém responde))
 PR: Até amanhã... Não esqueçam de fazer a atividade...

AULA 5 – 30 DE SETEMBRO DE 2009

PR: Bom dia...
 ((Os alunos continuam conversando))
 AL1: Professora, tão lhe chamando de brotinho aqui...
 PR: Ta bom, Laís...
 AL1: Ouxi, professora, é um elogio, professora... que tão dizenu aqui...
 PR: Ta bom... ta bom...
 AL2: Professora!
 PR: Oi?!
 AL2: A senhora vai dar o visto?
 PR: Terminou?
 ((A aluna faz que sim com a cabeça e a professora vai até a carteira dela dar o visto, em seguida, retorna para a frente da sala, onde alguns alunos trazem os cadernos para que ela dê o visto também))
 PR: Gente... vamos pegando os cadernos aí que nós vamos corrigir a atividade que vocês terminaram ontem...
 AL3: A senhora vai copiar no quadro ou vai falando?
 PR: Vou corrigir no quadro...
 ((A professora inicia a correção, mas o barulho é muito alto, mal dá para ouvir sua voz))
 PR: Então, olha só, gente... a questão um a gente já fez ontem, então vamos começar a corrigir a partir da questão dois...
 Na questão dois, ele apresenta[
 [Por favor, Antônio, guarde o livro de história e abra o caderno pra corrigir a atividade...
 AL4: Professora, mande ele devolver meu caderno...
 PR: André, devolve o caderno dela... e presta atenção na correção...
 AL5: Eu tava copianu a atividade... pra senhora dar o visto...
 PR: Aí é problema de vocês, vocês só querem saber dos visto não tão nem aí pro conteúdo...
 AL1: E num é não?
 PR: Escreva em seu caderno se é sujeito ou predicado os termos destacados em cada uma das orações...
 Essa questão dá pra gente responder oralmente.
 O Brasil reserva muitas surpresas ao turista... o termo destacado é sujeito ou predicado?
 ((Respostas a esmo))

PR: reserva muitas surpresas ao turista... Predicado.

AL6: Burro! ((Referindo-se a outro colega que havia errado a resposta))
 Letra “b”... Viajaram na neve o fidalgo e seu escudeiro...
 Viajaram na neve...

VA: Predicado...

PR: Predicado
 À noite, Denis sempre chega atrasado...
 Denis...

AL3: Sujeito...

PR: Sujeito.
 Questão três... copie as orações abaixo, identificando quem é o
 predicado de cada uma delas.
 Na questão “a”, quem é o predicado? ((Ninguém responde))
 Olhem, nas orações o que é que a gente tem que identificar
 primeiro pra poder descobrir o predicado?
 André, senta, André... ((o aluno estava de pé, conversando))
 O que é que a gente tem que encontrar primeiro?
 ((Resposta a esmo))

PR: O verbo... quem é o verbo dessa oração aqui?
 ((A professora escreve no quadro a oração “Marília é minha melhor amiga”))

AL1: É o verbo é professora?

PR: É o verbo que a gente encontra primeiro...
 Quem é o verbo dessa oração aqui?

AL1: Minha melhor amiga?

PR: Quem é o verbo nessa oração?

VA: Melhor amiga?

PR: Não, gente... o verbo é “é”...
 Localizando o verbo fica mais fácil pra gente localizar o sujeito e
 o... predi-cado...
 O predicado é formado por quem? ((Ninguém responde))
 O verbo e seus comple-mentos...
 Então nessa oração, aqui, nessa oração. Já localizou o verbo...
 quem vai ser o sujeito e o predicado?

AL3: Marília é o sujeito?

PR: Sim... e o predicado quem vai ser?

AL3: É minha?

((A diretora entra na sala, para ver através da janela que fica no fundo da sala
 quem está escondido gazeando aula))

DR: Bom dia, gente!
 Vou entrar aqui só pra ver na janela...

PR: Como é?

DR: Vou ver aqui quem ta gazeando... Pode continuar...

PR: O predicado então é “é minha melhor a-miga”...
 Letra “b”... “Sumiram minhas moedas”...
 ((a professora copia a oração no quadro))

((A diretora discute com alguns alunos que ela vê através da janela e, em
 seguida, sai da sala))

PR: Quem é o verbo dessa oração, gente?
 André, senta! ((O aluno estava de pé para ver através da janela
 quem estava lá))

VA: Sumiram
 PR: Sumiram... muito bem!
 Localizaram o verbo... quem é o sujeito e quem é o predicado?
 ((Muitas conversas paralelas))
 PR: Gente... psiu:: silêncio...
 Localizando o verbo, gente, quem vai ser o sujeito e o predicado?
 AL7: Minhas moedas...
 PR: Minhas moedas é o que?
 AL7: Ah... num sei não...
 PR: Quem vai ser o predicado, gente?
 ((Resposta a esmo))
 PR: "Sumiram" é o predicado, gente... o predicado é formado pelo verbo e seus complementos...
 "Minhas moedas" é predicado?
 AL3: Não
 PR: "Minhas moedas" é o sujeito, gente...
 Sim, gente... lembra que eu disse a vocês que podia ser[acontecer frases na ordem direta e na ordem indireta do sujeito e predicado...
 ((Conversas paralelas))
 ((A professora copia no quadro: "Ninguém ficou ferido na explosão"))
 PR: Letra "c"... Ninguém ficou ferido na explosão...
 Quem é o verbo dessa oração?
 VA: Ficou
 PR: Localizado o verbo... quem é sujeito e quem é predicado?
 AL8: "Ninguém" é o sujeito...
 PR: E quem é o predicado?
 ((Resposta a esmo))
 PR: "Ficou ferido na... explosão"
 A turminha aqui do meu lado direito... se não tiver a fim de assistir aula, pelo menos respeite o pessoal que ta assistindo... e que ta participando da[da... da atividade...
 Letra "d"... Seis não é múltiplo de quatro...
 ((A professora copia a oração no quadro))
 ((Resposta a esmo))
 PR: "Seis" é o que?
 VA: Sujeito
 PR: Sujeito...
 Olha a conversa, Rui...
 Então... quem é o verbo?
 AL3: "É"
 PR: Certo... localizado o verbo... quem vai ser o predicado?
 ((Resposta a esmo))
 PR: Como é?
 AL7: "múltiplo de quatro"
 PR: Olha só... o verbo faz parte do sujeito ou do predicado?
 VA: Do sujeito...
 PR: O verbo? Faz parte do sujeito?
 VA: Do predicado...
 PR: Do predicado.

Esse verbo...

Daniel, André, Antônio, Viviane... Se não quiserem sair de sala de aula ou calam-se agora, ou então vão lá fazer companhia a Vera ((Diretora))... Viviane, coloca sua carteira na fila...

Gabriel, por favor, pare de gritar...

Daniel, faça o seguinte... quando não estiver a fim de assistir aula, fique em casa...

AL6: Eu num posso não, se não eu apanho...

PR: Ah é? E vir pra escola só brincar é diferente?

((O aluno ri))

PR: Vou retomar...

O sujeito é “seis” e o resto da frase...

VA: Predicado

PR: O resto da frase é predicado...

Letra “e”... “A expectativa de vida aumenta”

((A professora escreve a oração no quadro))

PR: Quem é o verbo?

AL1: “A”

PR: Quem é o verbo?

AL1: “A”

PR: O verbo?

((Ninguém responde))

PR: Gente, o que foi que a gente estudou[reviu semana passada que é um verbo? ((ninguém responde))

Que classe[quais são as características da classe de palavras que a gente denomina de verbo?((Ninguém responde))

A gente viu que em relação ...a certos aspectos semânticos os verbos eles podem expressar ação, podem expressar estado, quê mais?

Flexionam-se em número, pessoa, quê mais?

Qual é a palavra aqui que apresenta essas características?

AL8: Aumenta...

PR: Muito bem... “aumenta”...

Identificando o verbo, quem é o sujeito? Quem é o predicado?

((Respostas a esmo))

PR: “A expectativa de... vida”... muito bem... é o sujeito.

O predicado é “aumenta”... nesse caso, o predicado é composto só do verbo...

Questão quatro... procure palavras que apareceram em todos os predicados e as palavras que predominam nos sujeitos...

Qual é a classe de palavras que vocês acham que predomina no predicado?

VA: Verbo

PR: No predicado, predominam os verbos...

E no sujeito?

((Ninguém responde))

PR: Predomina que classe de palavras?

Substantivos, adjetivos, verbos...

AL1: Verbo

PR: verbo num já é no predicado...

Substantivos... e expressões substantivadas, podendo ter também adjetivos...